



**Universidad**  
Zaragoza

# Trabajo Fin de Grado

## Magisterio de Educación Infantil

**Las Altas Capacidades y buenas prácticas: escuela y familia**

**Best practices managing High Capacities: school and family**

Autor

Marta Frías Asensio

Director

Rocío Tapiador Villanueva

Facultad de Educación

2021

## RESUMEN

Las Altas Capacidades son una categoría de necesidades educativas específicas que poseen algunas personas. Asimismo, se tratan de capacidades muy variadas y distintas entre ellas, que pueden generar confusión en la sociedad. Este trabajo centra su foco en la relevancia de las buenas prácticas por parte de las escuelas y la familia con hijos/as diagnosticados con Altas Capacidades. A través de una revisión teórica, se busca la diferenciación de los diversos términos, teorías y características existentes en el mundo de las Altas Capacidades. También se trata qué dice la legislación sobre este colectivo, señalando sus necesidades y las orientaciones que se llevan a cabo desde los dos contextos más cercanos de los individuos con Altas Capacidades. Las conclusiones de la investigación muestran datos significativos acerca del volumen de las orientaciones genéricas y de las específicas, y el peso en las diferentes esferas, sin olvidar la dificultad en su propia definición.

**Palabras clave:** Altas Capacidades, buenas prácticas, diferenciación, definición y orientaciones.

## ABSTRACT

High Capacities are a category of specific educational needs found in some people. Due to their variation and differences, they might cause confusion in society. This work focuses on the relevance of best practices by the schools and families with children diagnosed with this high potential. Through a theoretical review, it aims to differentiate the various terms, theories and characteristics existing in the world of High Capacities. It also discusses what the legislation says about this group, pointing out their needs and the guidance that are carried out from the two closest contexts of individuals with High Capacities. The conclusions of the research show curious data about the quantities of data about generic and specific guidance and the importance in the different spheres, without forgetting the difficulty in their own definition.

**Keywords:** High Capacities, best practices, differentiation, definition and guidance.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	7
OBJETIVOS .....	9
MARCO TEÓRICO.....	10
1. ¿A qué llamamos Altas Capacidades? .....	10
2. Tipología. Conceptualización terminológica. ....	11
2.1. Genio.....	11
2.2. Superdotación. ....	12
2.3. Talento. ....	14
2.4. Otros términos.....	17
3. Las Altas Capacidades en la legislación. ¿Qué se dice sobre ese colectivo? .....	17
3.1. Nivel estatal. ....	18
3.2. Nivel autonómico.....	19
4. Características. ....	20
4.1. Mitos asociados.....	21
4.2. Características del colectivo. ....	22
4.3. Características del profesorado ante las Altas Capacidades. ....	25
5. Modelos explicativos de las Altas Capacidades. ....	28
5.1. Modelo basado en el rendimiento: los Tres Anillos de Renzulli. ....	28
5.2. Modelos basados en lo cognitivo: Teorías Triárquica y Pentagonal de la Inteligencia de Sternberg. ....	30
5.3. Modelo centrado en las capacidades: las Inteligencias Múltiples de Gardner.....	34
5.4. Modelo sociocultural: modelo de Tannenbaum.....	40
6. Necesidades educativas del alumnado con Altas Capacidades.....	42
6.1. Detección. ....	42
6.2. Intervención. ....	46
6.3. Evaluación.....	48

7. Orientación a familias con hijos con Altas Capacidades.....	49
CONCLUSIÓN Y VALORACIÓN PERSONAL.....	55
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	57
ANEXOS .....	64

**ÍNDICE DE ANEXOS**

Anexo A. Tabla 1 completa: tipos de talentos. ....	64
Anexo B. Línea temporal de la legislación sobre Altas Capacidades.....	66
Anexo C. Tabla 3 completa: las características del alumnado con Altas Capacidades según varios autores. ....	67
Anexo D. Representación gráfica de la teoría de los Tres Anillos de Renzulli.....	72
Anexo E. Representación gráfica del modelo de Tannenbaum en forma de estrella. ....	73

**ÍNDICE DE TABLAS**

Tabla 1. <i>Tipos de talentos..</i> .....	15
Tabla 2. <i>Clasificación de los mitos</i> .....	21
Tabla 3. <i>Clasificación de las características del alumnado con Altas Capacidades según varios autores</i> .....	23
Tabla 4. <i>Características más significativas del profesorado de alumnado con Altas Capacidades</i> .....	25

## ÍNDICE DE ABREVIATURAS

Abreviatura	Significado
AA.CC.	Altas Capacidades
ACNEAE	Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo
BOA	Boletín Oficial de Aragón
BOE	Boletín Oficial del Estado
CEAPA	Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos
CI	Coficiente Intelectual
COPC	Col-legi Oficial de Psicologia de Catalunya
COPEC	Col-legi Oficial de Pedagogos de Catalunya
EOEP	Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica
GRAC	Grupo de Investigación en Altas Capacidades
GTAC	Grupo de Trabajo de Altas Capacidades
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOMCE	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
RIOE	Red Integrada de Orientación Educativa
TDAH	Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad
TEA	Trastorno del Espectro Autista

Querriamos señalar que en algunos momentos se observarán ciertos sustantivos en masculino como una manera de generalizar (ej: alumnos, profesores,...), sin ninguna intención de discriminación, tratando de no repetir constantemente sustantivos epicenos.

## INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

En el presente documento se van a exponer diferentes cuestiones acerca del mundo de las Altas Capacidades a través de diversos autores que han indagado en esta esfera.

En el transcurso de la historia, se ha investigado el concepto de Altas Capacidades y todos aquellos que están incluidos en el mismo en múltiples artículos. Para explicarlos, diversos autores han elaborado variadas y diferentes teorías abarcando las Altas Capacidades además de exponer explícitamente características que los diferencian del resto de personas. No se debe olvidar que no sólo los autores han indagado en ellas, sino que la legislación también recoge ciertos aspectos acerca de las personas diagnosticadas con Altas Capacidades y las medidas a tomar con ellas en los centros escolares, lo cual ha suscitado que se produzcan y promuevan programas y recursos para dicho colectivo, dirigido tanto a docentes como a familiares.

Este trabajo centra su foco en la importancia de las buenas prácticas por parte de las escuelas y la familia con hijos/as con Altas Capacidades, además de una cuestión esencial como es aprender a diferenciar los diferentes términos que existen en el mundo de las Altas Capacidades, dado que, en la actualidad, un gran número de personas tienden a usarlos como si fueran equivalentes e incluso idénticos.

Centrándonos en la justificación de la elección del tema, las personas diagnosticadas con Altas Capacidades parecen individuos increíbles cuyos niveles de inteligencia y capacidades, en las diferentes esferas, podrían hacer que la sociedad tomase un rumbo diferente y más comprensivo. Asimismo, uno de los motivos de la elección de dicho tema es debido a que el alumnado con Altas Capacidades no parece que esté atendido adecuadamente como podría estarlo el ACNEAE (Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo). El motivo de esta creencia es que, al sobresalir por encima de la media, este colectivo quizá no reciba tanta importancia en la intervención tanto desde el ámbito escolar como desde el familiar, incluso llegando a tener conductas inadecuadas o desmesuradas. Por ello que el presente documento esté enfocado a revisar y extraer guías o patrones dirigidos al profesorado y a la familia frente a la comunidad de las Altas Capacidades con el fin de impulsar una intervención adecuada en este alumnado.

Es por todas las cuestiones nombradas con anterioridad, que el presente Trabajo de Fin de Grado sea de carácter puramente teórico, analizando definiciones, teorías e incluso la



## LAS ALTAS CAPACIDADES Y BUENAS PRÁCTICAS

legislación correspondiente a las Altas Capacidades, entre otros aspectos, con la finalidad de esclarecer algunos aportes que contribuyan al acompañamiento desde el ámbito educativo formal y familiar.

## OBJETIVOS

Centrándonos en las finalidades de la elaboración del presente documento, el objetivo general de *Las Altas Capacidades y buenas prácticas: escuela y familia* es el siguiente:

- Sistematizar algunas orientaciones en el ámbito educativo formal y familiar ante el colectivo de Altas Capacidades para potenciar la intervención en este alumnado.

Por otro lado, y siguiendo con la línea del objetivo general, los objetivos de carácter específico serían los cuatro que se presentan a continuación:

- Conocer los modelos explicativos y las características del alumnado con Altas Capacidades.
- Revisar la legislación a nivel nacional y autonómico sobre las Altas Capacidades.
- Analizar las necesidades educativas específicas del alumnado con Altas Capacidades (detección, intervención y evaluación).
- Indagar sobre la intervención familiar en el ámbito de las Altas Capacidades.

## MARCO TEÓRICO

### 1. ¿A qué llamamos Altas Capacidades?

A lo largo de la historia se ha observado que definir “Altas Capacidades” no ha resultado fácil y, por consiguiente, ha llegado a ser analizada y estudiada por una gran variedad de autores.

Según López, Betrán, López, y Chicharro (2000) en la Ley General de Educación (1970) aparece el concepto de Educación Especial, exponiendo que “prestará una atención especial a los escolares superdotados, para el debido desarrollo de sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de sí mismos” (p. 9).

En el Artículo 24. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por altas capacidades del Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón, indica que:

Se entiende por alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por altas capacidades aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, de actuaciones generales y/o específicas, para responder a las necesidades derivadas de un funcionamiento personal caracterizado por la adquisición temprana de aprendizajes instrumentales, o unas aptitudes y habilidades cognitivas, generales o específicas, por encima de lo esperado en su grupo de edad de referencia. (p. 36460).

Por otro lado, desde el GTAC del COPC y el GRAC de COPEC (2018), Roeper (1982) aboga que “las personas con altas capacidades piensan, sienten y experimentan el mundo de forma diferente” (p.14); sin embargo, Borland (2009) determina que “las altas capacidades no se encuentran en la naturaleza, sino que son una construcción social, una forma inventada de categorizar a los niños” (p.14).

Igualmente, GTAC y GRAC (2018) definen las “Altas Capacidades Intelectuales” como un grupo de personas que manifiestan características intelectuales tanto cuantitativas como cualitativas que son muy superiores a diferencia del resto de la sociedad en una, varias o todas las esferas de aptitud, independientemente de la edad. En la escuela, concretamente, es

una clasificación que permite ofrecer a este alumnado una educación adaptada y así alcanzar un desarrollo personal completo, siendo la principal finalidad del sistema educativo.

Para terminar, López y Moya (2011) establecen como definición de “Alta Capacidad” aquellos individuos que manifiestan un grado superior en el rendimiento intelectual en diferentes capacidades y tienen facilidad para aprender cualquier tema o materia. Las desigualdades son en esencia cualitativas, mostrando una manera de funcionamiento distinta para afrontar y resolver una tarea). Existen autores que delimitan las personas de “superdotación de primer orden” ( $CI > 155$ ) y las de “segundo orden” ( $CI = 125-130$ ).

## **2. Tipología. Conceptualización terminológica.**

Cuando se habla de Altas Capacidades, se suelen mencionar otros términos para referirse a ellas, a utilizarse tanto en su definición como en las de los otros conceptos relacionados o erróneamente como sinónimo. Sin embargo, diversas instituciones, tras sus investigaciones, han discrepado llegando a categorizarlas y definirlas en tres conceptos: genio, superdotación y talento.

### **2.1. Genio.**

El Diccionario de las Altas Capacidades y de la Educación Inclusiva (2021), define al *genio* como:

Persona superdotada que ha gozado de los medios educativos necesarios para poder desarrollar sus capacidades, excepcionales en inteligencia y creatividad. Además, ha tenido a su alcance los medios necesarios para poder producir una obra importante para la cultura a la que pertenece y que la sociedad reconoce y exalta. Se caracteriza por la competencia general y específica. [...]. (p.82).

Del mismo modo, el Ministerio de Educación y Formación Profesional también ofrece una opinión respecto a este tipo de Altas Capacidades, incidiendo en que el genio es una persona que posee una inteligencia considerablemente superior a la del resto o que realiza aportaciones destacables para la sociedad. Por otro lado, López y Moya (2011) concretan al genio como:

Persona que por unas capacidades excepcionales en inteligencia y creatividad ha creado una obra importante y significativa para la sociedad. Es falsa la comparación entre genio y

## LAS ALTAS CAPACIDADES Y BUENAS PRÁCTICAS

superdotado. A veces al superdotado se le exigen actuaciones propias del genio, cometiendo el error de sobreexigirle. (p. 16).

Para concluir se dirá que, como se aprecia en las descripciones, todas las definiciones vienen a decir que el genio está íntimamente relacionado con la sociedad ya que elabora una notable obra que aporta a la misma.

### **2.2. Superdotación.**

El segundo término es el de *superdotación*, el cual se ha nombrado de diferentes maneras como “superdotación intelectual” o “sobredotación intelectual”, según el Diccionario de las Altas Capacidades y de la Educación Inclusiva (2021) el cual la define así:

Fenómeno multidimensional, cognoscitivo-emocional-motivacional estable y global de la persona humana que se caracteriza y define por un hecho básico: las diferencias en la alta capacidad intelectual del sujeto, no sólo a nivel cuantitativo, sino sobre todo en su funcionamiento, consecuencia de las diferencias cualitativas en lo cognoscitivo, emocional y motivacional. (p. 144).

Además, en esta misma fuente, la propia definición añade que la superdotación es una capacidad potencial que, únicamente en las condiciones de desarrollo que sean apropiadas, podrá generar rendimiento. Estos individuos poseen un funcionamiento diferencial para la resolución de tareas; piensan, comprenden y conocen de manera distinta (mayormente cualitativa que cuantitativamente), a diferencia del resto de personas, y tienen una disposición cerebral que les favorece el hecho de procesar, almacenar y recuperar la información de una forma diferente. Un punto muy interesante es la aportación que señala Genovard (citado en Diccionario de Altas Capacidades y de la Educación Inclusiva, 2021), quien distingue los conceptos de “superdotación” y “alta capacidad” aportando la siguiente cita:

Aquella noción inicial según la cual una persona era superdotada si presentaba un coeficiente intelectual elevado actualmente no tiene ningún fundamento científico. Cociente Intelectual o Factor “g” son indicadores de inteligencia académica, de razonamiento lógico, de inteligencia cultural, pero ni miden toda la inteligencia ni la inteligencia general, por tanto, son indicadores de un talento (talento académico) pero no de la superdotación. (p. 145).

Es decir, que no sólo el CI es la esencia de este colectivo, sino que hay que tener en cuenta otros factores. También indica que la superdotación es potencialidad y no rendimiento y, por consiguiente, ha de comprenderse como una capacidad con el fin de conseguir un rendimiento de alto grado en el caso de que se apliquen los medios necesarios para un desarrollo apropiado.

En la Guía Científica de las Altas Capacidades (2014), se indica la relación existente entre la superdotación y las Altas Capacidades a través en la siguiente cita:

La Superdotación y las Altas Capacidades desde la perspectiva no reduccionista y científica constituye un proceso de transformación ontogenética, de origen y fundamento biogenético y sustrato neurobiológico. Su naturaleza y configuración es de carácter neurobiológico, neuropsicológico y epigenético; por tanto, se trata de un proceso cuya identificación requiere el diagnóstico biopsicosocial. Su interés principal reside en conocer y desarrollar, en cada persona, las diferencias intelectuales cualitativas, su funcionamiento cognitivo y metacognitivo diferencial, que determina el diferente proceso educativo que necesita en la preceptiva Educación Inclusiva o personalizada. (p.28).

Otras características que señalan en el Diccionario de las Altas Capacidades y de la Educación Inclusiva (2021) y en la Guía Científica de las Altas Capacidades (2014) son que la superdotación es la máxima expresión de la inteligencia humana; un constructo constituido por diversos factores que, unidos en su funcionamiento, originan la excepcionalidad. Además, la Guía Científica de las Altas Capacidades (2014) añade que la superdotación es, en esencia, el resultado que se origina de la relación de una variabilidad humana (autoconceptos general y escolar, situación general dentro del grupo, motivación y estilo de aprendizaje,...) con un contexto ambiental que puede beneficiar una aparición temprana. Este proceso de maduración neurológica se origina en un momento de la vida en el que el aprendizaje es sustancialmente sensible a estímulos idóneos.

En conclusión, se dice que la superdotación es un conjunto de aspectos de carácter cognitivo (inteligencia e imaginación), con aquellos de carácter emocional y motivacional (afecto, empatía, sensibilidad y esfuerzo: motivación e intereses) en interacción (Guía Científica de las Altas Capacidades, 2014).

Renzulli (1977, 1981, 1994, citado en El Ministerio de Educación y Formación Profesional) habla de *Alumnado superdotado*, describiéndolo como un individuo constituido en base a una combinación de cualidades propias como un elevado nivel de inteligencia (lo que define como “un buen sistema de tratamiento de la información”), la creatividad constituida de pensamiento divergente y originalidad elevada y, por último, la implicación en la tarea (lo que viene a señalar como un nivel de motivación idóneo para llevar a efecto su potencia).

Se querría aclarar que, a lo largo de la historia, y en la actualidad, se han utilizado los conceptos “Altas Capacidades” y “Superdotación” como sinónimos, pero son términos con discrepancia en su esencia. Sin embargo, para continuar el desarrollo del presente trabajo, se utilizarán ambos términos como tal para evitar la redundancia de conceptos y no abusar, y sin ninguna intención discriminatoria, además de que en algunos de los artículos empleados se utilizan como equivalentes. Asimismo, en el caso del primer término, la terminología adecuada es “diagnosticado con Altas Capacidades”.

### **2.3. Talento.**

El tercer y último concepto que se va a tratar en profundidad es el de *talento*, el cual, según el Diccionario de las Altas Capacidades y de la Educación Inclusiva (2021), es un “fenómeno cognoscitivo-emocional-motivacional estable de la inteligencia humana” (p. 147) que requiere de una estimulación en el desarrollo de los procesos intrapersonales y ambientales para que aparezca. Por otro lado, López y Moya (2011) determinan a este colectivo con el concepto de “talentosos”, indicando que se trata de un tipo de alumnado que presenta, en áreas muy concretas, habilidades específicas. Además, la perspectiva que tiene Tannenbaum (2003, en Quílez y Lozano, 2020) acerca del talento es que es de carácter comprensivo, integrador y dinámico.

Asimismo, el Diccionario de las Altas Capacidades y de la Educación Inclusiva (2021) habla de las discrepancias existentes entre la superdotación y el talento, indicando que son conceptos opuestos, en cierto modo, ya que éste se define por la especificidad intelectual (o capacidad intelectual específica) cuyas diferencias intelectuales más relevantes son aquellas de carácter cuantitativo a diferencia de la superdotación, que muestra generalidad (o capacidad intelectual global) y sus diferencias cognoscitivas, emocionales y motivacionales más destacables son las de carácter cualitativo.

En la Guía Científica de las Altas Capacidades (2014), se describe el talento de la siguiente manera:

Es el fenómeno multidimensional, cognoscitivo, emocional y motivacional, estable de la inteligencia humana que responde, en cierta medida, al concepto opuesto a la Superdotación: especificidad y diferencias cuantitativas, mientras que en la Superdotación las diferencias intelectuales más importantes son las cualitativas y la generalidad. (p. 27).

Como bien es sabido, existen dos grupos de talentos: los simples y los compuestos o complejos. En el mismo diccionario (2021) y en la Guía Científica de Altas Capacidades (2014) se define a los *Talentos Simples* como aquellos que implican un alto nivel de capacidad potencial, aptitud o tipo de información en un ámbito o área determinado (p. ej., el Talento Matemático) o en un tipo de procesamiento cognitivo (como el Talento Creativo), mientras que el resto de formas de pensamiento o ámbitos pueden llegar a mostrarse en niveles discretos o incluso deficitarios. Por el contrario, los *Talentos Compuestos o Complejos* son aquellos que están formados por sus combinaciones de aptitudes específicas, es decir, Talentos Simples. Como ejemplos, dos de ellos son: el Talento Académico (constituido por el Talento Verbal, el Talento Lógico y el Talento en Gestión de Memoria) y el Talento Artístico (formado por Gestión Perceptual, Aptitud Espacial y Talento Creativo).

En cuanto a los diferentes tipos de talentos que pueden existir, Castelló y Martínez (1999, citado en López y Moya, 2011) recogen los ocho que se exponen a continuación:

**Tabla 1.**

*Tipos de talentos.<sup>1</sup>*

<b>TALENTOS</b>	<b>CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO</b>
<b>Talento académico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidades muy destacables para el aprendizaje.</li> <li>- Enorme curiosidad por adquirir conocimientos.</li> <li>- Resultados excelentes en la escuela.</li> </ul>
<b>Talento artístico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidad extraordinaria en las artes: pintura, dibujo, modelado, etc.</li> <li>- Disfrutan y dedican mucho tiempo a esas actividades.</li> </ul>
<b>Talento creativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ideas y producciones suelen ser singulares y poco comunes.</li> <li>- Descubren gran cantidad y diversidad de soluciones frente a los problemas, y a veces les es difícil seguir un</li> </ul>

<sup>1</sup> Véase tabla completa en Anexo A.



## LAS ALTAS CAPACIDADES Y BUENAS PRÁCTICAS

	proceso lógico para seleccionar la más acertada.
	- Gran sentido del humor.
<b>Talento matemático</b>	- Sobresalen en el razonamiento lógico-analítico y formas de pensamiento espacial y visual.
	- Habilidad extraordinaria en el aprendizaje de matemáticas.
	- Pueden destacar únicamente en este área y no en el resto.
<b>Talento motriz</b>	- Destacables aptitudes físicas (coordinación de movimientos, agilidad, etc.).
	- Sus habilidades más particulares aparecen en los deportes, las danzas o el ballet, por ejemplo.
<b>Talento musical</b>	- Manifiestan atención y gusto por la música, además de intensa y fina percepción musical.
	- Pueden reproducir con exactitud melodías y canciones desde edad temprana.
	- Capacidad de tocar instrumentos de teclado sin previo aprendizaje.
<b>Talento social</b>	- Sobresalen de forma excepcional en habilidades de interacción social.
	- Influyentes sobre el grupo y buscan ayuda en ellos, llegando a ser los líderes (capacidad que puede presentarse en edades tempranas).
	- Capacidad de hacerse cargo de responsabilidades inesperadas para su edad.
<b>Talento verbal</b>	- Sobresalen en habilidades y aptitudes intelectuales como: fluidez expresiva, capacidad de comprensión, dominio del vocabulario, aprendizaje de la lectura y la escritura, etc.
	- Si se interesan por la literatura, la historia o las ciencias, pueden llegar a dominarlas en gran medida.
	- Rendimiento general bueno a excepción de las áreas de artística y matemática.

Fuente: elaboración propia a partir de Castelló y Martínez (1999) citado en López y Moya (2011)

De cara a la actuación, en la Guía Científica de las Altas Capacidades (2014) se dice que no se observa disparidad entre los diversos tipos de talentos, ya que requieren, al igual que los superdotados, servicios y programas educativos distintos a los que se ofrecen normalmente en los centros escolares para favorecer su contribución a sí mismos y a la sociedad.

Para terminar con este punto, el Ministerio de Educación y Formación Profesional señala que el alumnado con talento es aquel que presenta un alto nivel de rendimiento en un área o varios de conocimiento, como podrían ser verbal, creativa, lógica, matemática, espacial, social musical y deportiva.

## 2.4. Otros términos.

Aunque en este documento se haya incidido más en los conceptos de genio, superdotación y talento, y en sus descripciones e investigaciones por varios autores, el Ministerio de Educación y Formación Profesional presenta otros términos como:

- El *alumnado creativo* se define como aquel sujeto que emplea el conocimiento de una manera diferente, lo que conlleva que origine diversas soluciones a las dificultades, conjeture acerca de las posibles consecuencias de las mismas y conciba circunstancias que no estén controladas o planificadas todavía.
- El *alumnado con maduración precoz*: individuos cuyo desarrollo se presenta de forma más rápida a diferencia del resto de sujetos con la misma edad. Por el contrario, con el tiempo, acaba equiparándose con las personas de su edad o su particularidad se enfoca en algún área y se transforma en talento.
- El *alumnado brillante* presenta un elevado nivel de inteligencia, teniendo a las personas de su entorno como referencia, y muestra características como memorizar gran cantidad de información, tener un alto rendimiento académico, etc.
- El *alumnado excepcional*, caracterizado por estar por encima de la media del resto de alumnos.
- El *alumnado con alto rendimiento curricular* muestra un nivel de rendimiento académico elevado de forma sostenida, bien generalizada o específica.

Por último, en López y Moya (2011) se diferencian otros dos términos además de los desarrollados anteriormente. *Prodigio* son los individuos que realizan una actividad que no es muy común a su edad, además de elaborar producciones similares a las adultas llegando a ser sobresalientes o brillantes y poder presentar competencias prematuras en algunas áreas en específico. En segundo lugar, *eminencia* se refiere a un sujeto que ha elaborado una obra excepcional a causa de factores como la perseverancia, la oportunidad, el azar o la suerte, entre otros, sin necesidad de poseer un nivel intelectual elevado.

## 3. Las Altas Capacidades en la legislación. ¿Qué se dice sobre ese colectivo?

Desde el punto de vista de la legislación, se pondrá de manifiesto en este documento aquellas cuestiones relacionadas con las Altas Capacidades dentro de la legislación a nivel estatal (España) y a nivel autonómico (Aragón), centrando el foco en aspectos relacionados

mayoritariamente con la Educación Infantil. Para que la lectura sea más comprensiva, se ha elaborado una línea temporal de la legislación que expone la legislación de las AA.CC. en ambos niveles que se podrá consultar en el Anexo B (en esta también están incluidas dos leyes que aparecen en el apartado 7. Orientación a las familias con hijos con Altas Capacidades).

### **3.1. Nivel estatal.**

En primer lugar, en la legislación a nivel estatal existen una serie de cuestiones referidas a las Altas Capacidades dentro del BOE.

- La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), que modifica a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE), dentro del “Título II: Equidad en la educación”, nos encontramos con tres artículos que nombran las altas capacidades:
  - En el Artículo 71, el apartado segundo refleja que son las Administraciones educativas quienes tienen que garantizar los recursos al alumnado que necesita atención especializada debido a la presencia de altas capacidades intelectuales, en este caso, para que puedan conseguir desarrollar sus capacidades de la manera más completa posible y lograr los objetivos generales.
  - El Artículo 76. Ámbito, indica que son las Administraciones educativas quienes deben tomar las medidas necesarias para detectar al alumnado con altas capacidades intelectuales y evaluar sus necesidades tempranamente, además de adoptar planes de actuación y programas de enriquecimiento curricular apropiados a las necesidades para potenciar sus capacidades al máximo.
- El Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, en el que está incluido el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial, estableciendo que “el sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos”. También señala que no todas las necesidades especiales son iguales para el alumnado, por lo que se tendrá que tener en cuenta la naturaleza, el origen y la permanencia, sea mayor o menor, de la manifestación de las mismas.

- La ORDEN de 14 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, establece que el alumnado con necesidades educativas especiales deberá disponer los recursos necesarios para poder alcanzar los objetivos generales establecidos dentro del sistema educativo y que, para que la respuesta que se dé a este alumnado sea lo más adecuada posible, será esencial la participación de las familias o tutores a la hora de ofrecer información objetiva y suficiente y presentar la oferta educativa sobre las necesidades de sus hijos.
- En esta misma Orden, se encuentra aquella sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, la cual refleja que, para que se puedan alcanzar los objetivos generales educativos, se dispondrá de una evaluación que se realizará en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial; también se muestran adaptaciones y pautas a tener en cuenta para la evaluación, tales como el ámbito de aplicación, los criterios de evaluación, etc.
- En el Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente, se encuentra la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de Educación por la que se dicta que el sistema educativo debe tener una configuración flexible que pueda adaptarse a las aptitudes, necesidades, intereses y ritmos de maduración del alumnado para que todos consigan resultados de calidad. Además, se insta un marco general que otorga a las Administraciones educativas la seguridad de una respuesta educativa ajustada a las necesidades y condiciones que convergen en el alumnado intelectual superdotado.

### **3.2. Nivel autonómico.**

En segundo lugar, en la legislación de carácter autonómico se encuentran cuestiones referidas a las Altas Capacidades dentro del BOA:

- El Decreto 217/2000, de 19 de diciembre, del Gobierno de Aragón, de atención al alumnado con necesidades educativas especiales, establece que se deben regular los

## LAS ALTAS CAPACIDADES Y BUENAS PRÁCTICAS

aspectos relativos a la ordenación y la organización de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, cuyo origen puede atribuirse fundamentalmente a la historia educativa y escolar del alumnado, a condiciones personales de mayor capacitación, a condiciones igualmente personales de discapacidad sensorial, física o psíquica y a situación social o cultural desfavorecida. Asimismo, este Decreto está dividido en tres capítulos que tratan el objeto y ámbito, los principios generales y la atención educativa.

- La ORDEN de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se regula la acción educativa para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de discapacidad física, psíquica o sensorial o como consecuencia de una sobredotación intelectual, y según Comes, Díaz, Luque y Ortega (2009), indica que el objeto de la Orden regula las disposiciones para la atención educativa a los alumnos con necesidades especiales, temporales o permanentes, debidas tanto a su discapacidad psíquica, física, sensorial o a condiciones personales de sobredotación intelectual. Para que la respuesta educativa y el progreso tanto personal como social del alumnado con necesidades educativas especiales estén garantizados, dicha Orden implanta los criterios generales de escolarización, normaliza el proceso de evaluación psicopedagógica y los modelos organizativos y determina los procedimientos técnicos y administrativos apropiados.
- La Resolución de 3 de septiembre de 2001, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, y según la Asociación Española de Superdotación y Altas Capacidades (2021), decreta las instrucciones sobre las unidades específicas en centros de Educación Infantil y Primaria con el propósito de atender de manera eficaz al alumnado con necesidades educativas especiales.

### **4. Características.**

En este apartado se van a desarrollar los mitos asociados sobre las Altas Capacidades junto a las características más destacables de este colectivo y las que debería tener el profesorado que le vaya a atender y cubrir sus necesidades. Para terminar, se expondrá la tipología que se puede encontrar dentro del mundo de las AA.CC.

#### 4.1. Mitos asociados.

Los mitos y creencias falsas han estado presentes en la mayoría de los fenómenos, estudios y/o investigaciones que se han realizado a lo largo de la historia, analizándolos con meticulosidad para llegar a una serie de conclusiones que demostraron la falsedad de su esencia. El colectivo de las Altas Capacidades no es una excepción y también se han manifestado diversas creencias sobre él.

En primer lugar, destacar que Curiel (2013) propone algunos mitos que considera falsos acerca de los individuos que presentan Altas Capacidades siendo:

- Tener altas capacidades es envidiable.
- Su triunfo está asegurado.
- Deben de ser personas creativas.
- Obtienen las mejores calificaciones.
- Realizan otras actividades de carácter no académico de manera extraordinaria (tocar el piano, ...).
- No es imprescindible darles una atención individual dado que al ser tan inteligentes podrán alcanzar los aprendizajes y desarrollarse al máximo sin ayuda.
- Son conscientes de la posesión de altas capacidades.
- Cubrir sus necesidades es tarea exclusiva de la familia.
- El alumnado dotado pertenece a un nivel cultural y socioeconómico alto.

También, Padilla y Andrés (2007, citado en Martínez, Padilla, Rodríguez, López-Liria, Lucas y Zapata, 2009) se unen a este punto y señalan que algunas creencias acerca de la superdotación podrían ser que es completamente innata y se debe exclusivamente al esfuerzo, así como que el sentido del humor de los niños superdotados es escaso. Igualmente añade que los sujetos de este colectivo pertenecen a una clase media-alta y este alumnado tiende a aburrirse en la escuela, destaca tanto en todas las áreas curriculares como en todos los aspectos del desarrollo, suele tener ciertas dificultades en la adaptación social y no necesita una atención específica dado que es capaz de aprender por sí mismo.

#### Tabla 2.

*Clasificación de los mitos.*

Académicos	Fuentes
------------	---------

## LAS ALTAS CAPACIDADES Y BUENAS PRÁCTICAS

Las creencias centradas en el entorno escolar, es decir, su elevado rendimiento académico a diferencia del resto de estudiantes y el no requerimiento de una atención especializada, por ejemplo, son contrarias a las dificultades de bajo rendimiento que presentan.	Azevedo y Metrau, 2010; Moon, 2009; Richert, 1991; Seeley, 1993; Snyder y Linnenbrink Garcia, 2013.
<b>Adaptación personal y social</b>	<b>Fuentes</b>
Tanto sus dificultades en el ajuste de carácter personal y social como el renombre y la popularidad de este colectivo entre sujetos de la misma edad han sido refutados por diversos autores. Por otra parte, otros estudios señalan que es un colectivo impopular, con pocas relaciones interpersonales pero estas características también se han visto refutadas.	Azevedo y Metrau, 2010; Terman, 1925, 1959; Bain y Bell, 2004; Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez Naveiras, 2011; Norman, Ramsay, Roberts y Martray, 2000; Czeschlik y Rost, 1995; Díaz Cabrera, 2004; González-Peña, Lorenzo, Borges y Hernández-Jorge, 2009.
<b>Aspectos físicos y personales</b>	<b>Fuentes</b>
Son débiles y enfermizos, además de muy propensos a no realizar ninguna actividad física.	Riba y Extremiana, 1998.
<b>Asociaciones a la naturaleza de la superdotación y las altas capacidades</b>	<b>Fuentes</b>
En cuanto a la superdotación, su carácter es innato o estable; equiparar superdotación a alta inteligencia, contrastaría la idea de que superdotación y talento se sostienen en el desarrollo de las capacidades.	Soriano y Castellanos, 2016; Borland, 2009; Tourón, 2004.

Fuente: elaboración propia a partir de Pérez, Borges & Rodríguez (2017)

### 4.2. Características del colectivo.

El perfil de personas con Altas Capacidades es tan variado y diferente que diversos autores han reflexionado sobre ello llegando a distintas conclusiones, pero en cuanto a cualidades genéricas de este colectivo, dedujeron que aquellos aspectos que siempre aparecen son características relacionadas con lo intelectual, la creatividad o el talento. Por el contrario, cuestiones como la personalidad, las habilidades sociales y/o comunicación e incluso las características físicas, entre otras, están expuestas a múltiples modificaciones y variaciones (Clark, 2008; Silverman, 2000; Howell, Hewards y Swassing, 1997, citado en GTAC y GRAC, 2018).

En López y Moya (2011), se dice que el colectivo de las Altas Capacidades es muy heterogéneo y que, por consiguiente, concretar características propias de este grupo es una tarea

difícil y compleja dado que no únicamente destacan por su cociente intelectual elevado, sino que también entra en juego otra serie de factores (inteligencia, creatividad, implicación en la tarea,...) que no son siempre verificados.

Tras el análisis teórico de los autores en sus artículos, se han seleccionado aquellos que podrían aportar más riqueza al apartado. Señalar a su vez que, aunque sea una clasificación cerrada, no se debe olvidar que todas las características están interrelacionadas y conforman el desarrollo integral del alumnado Altas Capacidades.

**Tabla 3.**

*Clasificación de las características del alumnado con Altas Capacidades según varios autores<sup>2</sup>*

<b>ESFERA EMOCIONAL</b>	
<b>Características</b>	<b>Fuentes</b>
Hipersensibilidad emocional y a los estímulos (ruido, tacto,...), necesitando apoyo emocional. Gran consistencia con respecto a sí mismos y a los demás, a las cuestiones morales y a los problemas del mundo.	Clark (1992) y Seagoe (1974) en GTAC y GRAC (2018); Curiel (2013); López y Moya (2011).
Muy intensos y conscientes de sus emociones, presentando dificultades en su gestión.	Clark (1992) y Seagoe (1974) en GTAC y GRAC (2018); Guía Científica de las Altas Capacidades (2014).
Pluralidad de intereses con niveles similares a niños de más edad, incluso en temas complejos.	Curiel (2013); Guía Científica de las Altas Capacidades (2014).
Requieren motivación por su gran e insaciable curiosidad.	Treffinger y Feldhusen (1996, en GTAC y GRAC, 2018); Clark (1992) y Seagoe (1974) en GTAC y GRAC (2018); Curiel (2013); Guía Científica de las Altas Capacidades (2014).
Optan por tareas novedosas frente a las repetitivas y rutinarias.	Curiel (2013)
<b>ESFERA DEL LENGUAJE</b>	
<b>Características</b>	<b>Fuentes</b>
Vocabulario amplio y avanzado para su edad que incorporan al lenguaje oral, empleándolo de una manera compleja en sus estructuras lingüística.	López y Moya (2011); Curiel (2013).
Emplean la habilidad verbal con el fin de manipular, ofender o desafiar.	Clark (1992) y Seagoe (1974) en GTAC y GRAC (2018).
Lenguaje fluido.	Curiel (2013).
Gran capacidad verbal. Narran vivencias e historias con mucho detalle.	Curiel (2013); Clark (1992) y Seagoe (1974) en GTAC y GRAC (2018).

<sup>2</sup> Véase tabla completa en Anexo C.



## LAS ALTAS CAPACIDADES Y BUENAS PRÁCTICAS

Adquisición temprana del lenguaje.	Guía Científica de las Altas Capacidades (2014).
------------------------------------	--

### ESFERA DEL APRENDIZAJE

Características	Fuentes
Adquieren fácil y rápido nuevos aprendizajes y más cuando están interesados en algo.	López y Moya (2011); Clark (1992) y Seago (1974) en GTAC y GRAC (2018).
Elaboran generalizaciones y principios mediante la transferencia de aprendizajes.	López y Moya (2011).
Interés profundo y, en ocasiones, apasionado en algún área de investigación intelectual.	López y Moya (2011).
Disfrutan elaborando y buscando nuevas formas para realizar algo.	Curiel (2013).
Aplican lo aprendido en un contexto en distintas situaciones.	Curiel (2013).

### ESFERA COGNITIVA PENSAMIENTO, RAZONAMIENTO Y COMPRENSIÓN

Características	Fuentes
Destreza para resolver problemas por encima de la media. Emplean éstas junto al conocimiento adquirido de cara a solucionar problemas complejos tanto teóricos como prácticos. Entienden de manera singular ideas abstractas y complejas.	López y Moya (2011).
Gran capacidad de imaginación y fantasía, incluyendo la elaboración mental de problemas inconcebibles.	Clark (1992) y Seago (1974) en GTAC y GRAC (2018); Guía Científica de las Altas Capacidades (2014).
Extraordinaria memoria a largo plazo.	Guía Científica de las Altas Capacidades (2014).
Demandan y manejan gran cantidad de información además de retenerla y exponerla rápidamente.	Curiel (2013)
Se cuestionan y hacen preguntas inusuales y perspicaces, acerca de temas como la justicia, los valores, la moralidad y el medio ambiente.	Curiel (2013); Guía Científica de las Altas Capacidades (2014).

### ESFERA SOCIAL Y CUALIDADES

Características	Fuentes
Tendencia a ser muy autocríticos, aspirando a altos niveles de rendimiento para sobresalir. También son críticos con los demás.	López y Moya (2011); Curiel (2013)
Dudan sobre las pautas establecidas. Pueden ser intolerantes y rígidos ante perspectivas diferentes a la propia.	Clark (1992) y Seago (1974) en GTAC y GRAC (2018).
Posible aislamiento social, sensación de soledad e incompreensión si no están con	Clark (1992) y Seago (1974) en GTAC y GRAC (2018).

iguales, incluso buscan pasar desapercibidos.

Son perseverantes (cuando están interesados en algo, no abandonan ante el primer obstáculo), además de perfeccionistas, meticulosos y observadores.	Curiel (2013); López y Moya (2011); Clark (1992) y Seagoe (1974) en GTAC y GRAC (2018).
Agudo y avanzado sentido del humor para su edad. Pueden emplearlo para atacar a los demás y si este no es entendido puede confundirlos.	Clark (1992) y Seagoe (1974) en GTAC y GRAC (2018); Guía Científica de las Altas Capacidades (2014).

#### **ESFERA DE AUTONOMÍA**

<b>Características</b>	<b>Fuentes</b>
Prefieren el trabajo individualizado.	Curiel (2013).
Aprendizaje autodirigido excepcional, aunque únicamente en actividades extraescolares. Aprenden casi sin ayuda o de manera autónoma, ejecutando tareas difíciles para su edad.	López y Moya (2011); Curiel (2013).
Independencia de pensamiento (tendencia a la no conformidad).	López y Moya (2011).
Los problemas son desafíos y les gusta resolverlos aportando soluciones propias.	Curiel (2013).
Independientes e inconformistas frente a la opinión de convenciones y normas del medio.	Clark (1992) y Seagoe (1974) en GTAC y GRAC (2018).

Fuente: elaboración propia.

#### **4.3. Características del profesorado ante las Altas Capacidades.**

Por otra parte, en Conejeros-Solar, Gómez-Arizaga y Donoso-Orsorio (2013), también se considera que no sólo hay que atender y conocer las cualidades relativas al colectivo de Altas Capacidades para que se pueda actuar adecuadamente en consecuencia. Del mismo modo, diferentes estudios y autores se han centrado en las características más significativas de los maestros eficaces para aquellos estudiantes con AA.CC., llegando a las siguientes conclusiones:

**Tabla 4.**

*Características más significativas del profesorado de alumnado con Altas Capacidades.*

<b>Características</b>	<b>Fuentes</b>
Son personas sensibles que pueden reconocer las necesidades en los estudiantes con Altas Capacidades, ya sean sociales, emocionales o cognitivas.	William E. Bishop, 1980; Blanka Burg, 1988; Ruth Davalos & Glenda Griffin, 1999; John F. Feldhusen, 1991; Jan B. Hansen & John F. Feldhusen, 1994;

## LAS ALTAS CAPACIDADES Y BUENAS PRÁCTICAS

	Karen C. Nelson & Nancy Prindle, 1992; M. Sue Whitlock & Joseph P. DuCette, 1989.
Saben adaptar y distinguir el plan de estudios del alumnado con Altas Capacidades.	John F. Feldhusen, 1991; Karen C. Nelson & Nancy Prindle, 1992; M. Sue Whitlock & Joseph P. DuCette, 1989.
Utilizan estrategias que potencian el empleo de altos niveles de pensamiento del alumnado dotado.	John F. Feldhusen, 1991; Jan B. Hansen & John F. Feldhusen, 1994; Karen C. Nelson & Nancy Prindle, 1992.
Crean oportunidades de aprendizaje enfocadas al alumnado.	William E. Bishop, 1980; Ruth Davalos & Glenda Griffin, 1999.
Toman roles de facilitadores o guías en el aprendizaje.	Ernesto M. Bernal, 1994; M. Sue Whitlock & Joseph P. DuCette, 1989
Establecen un ambiente cómodo de aprendizaje en el que no caben presiones ni amenazas.	Jan B. Hansen & John F. Feldhusen, 1994.
Su capacidad de organización es alta.	William E. Bishop, 1980; John F. Feldhusen, 1991; Cleborne D. Maddux, Ina SamplesLachmann & Rhoda E. Cummings, 1985.
Conocen múltiples y profundas cuestiones acerca del tema.	William E. Bishop, 1980; Blanka Burg, 1988; Linda J. Emerick, 1992; John F. Feldhusen, 1991; Judith Forman Lewis, 1982; Mary Jean Goertz & Linda Phemister, 1994; Cleborne D. Maddux, Ina Samples-Lachmann & Rhoda E. Cummings, 1985; Roberta M. Milgram, 1979.
Poseen múltiples intereses, siendo sobre todo de carácter literario y cultural.	William E. Bishop, 1980.
Son personas que están en constante aprendizaje durante toda su vida.	Ernesto M. Bernal, 1994; Linda J. Emerick, 1992.
Su manera de pensar es muy creativa.	William E. Bishop, 1980; Judith Forman Lewis, 1982; Jan B. Hansen & John F. Feldhusen, 1994; Cleborne D. Maddux, Ina Samples-Lachmann & Rhoda E. Cummings, 1985; Roberta M. Milgram, 1979; Karen C. Nelson & Nancy Prindle, 1992.
Tienen grandes dotes de comunicación.	William E. Bishop, 1980; Judith Forman Lewis, 1982.
No les importa cometer errores.	Ernesto M. Bernal, 1994; M. Sue Whitlock & Joseph P. DuCette, 1989.
Tienen sentido del humor.	Ernesto M. Bernal, 1994; Blanka Burg, 1988; Mary Jean Goertz & Linda

---

	Phemister, 1994; Cleborne D. Maddux, Ina Samples-Lachmann & Rhoda E. Cummings, 1985.
Son inteligentes y entusiastas.	William E. Bishop, 1980; John F. Feldhusen, 1991; Judith Forman Lewis, 1982; Roberta M. Milgram, 1979; John F. Feldhusen, 1991; Mary Jean Goertz & Linda Phemister, 1994; Jan B. Hansen & John F. Feldhusen, 1994; M. Sue Whitlock & Joseph P. DuCette, 1989.

Fuente: elaboración propia a partir de Vialle & Quigley (2002) en Conejeros-Solar, Gómez-Arizaga y Donoso-Orsorio (2013).

Igualmente, Feldhusen (1985 y 1997, citado en Conejeros-Solar, Gómez-Arizaga y Donoso-Orsorio, 2013) señala que los maestros/as que ofrezcan conocimientos y enseñanzas a esta parte del alumnado, deben tener ciertas características y habilidades compartidas con ellos, además de poseer habilidades especiales y conocimientos con relación a cualidades especiales que puedan favorecer y facilitar el desarrollo social, personal y académico de estos estudiantes.

Parker (1996, citado en Conejeros-Solar, Gómez-Arizaga y Donoso-Orsorio, 2013), indica que los docentes que trabajen con este colectivo deben tener un compromiso con el derecho de toda persona a poder recibir oportunidades educativas que puedan promover el desarrollo de su potencial a nivel máximo.

En la “Guía para profesores de alumnos con Altas Capacidades” de Andreu (2015, diapositivas 4-16) se indica que los profesores deben de estar a disposición de los niños talentosos, pero naturalmente con todo el alumnado con necesidades especiales, dado que este colectivo necesita de alguien para progresar. Asimismo, en esta guía, Torrance (1962, diapositiva 16) defendía que un profesor con alumnado de AA.CC. debía tener como primera capacidad la creatividad, la cual era un conjunto de aspectos como fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad, los cuales hacen que un profesor sea un candidato óptimo para enseñar a este colectivo dado que dichas características funcionan como estimulantes para los objetivos del aprendizaje con ellos. Ligado con ello, Nelson y Clelland (1981, citado en Andreu, 2015, diapositivas 18-19; y Genovard, Gotzens, Badia y Dezcallar, 2010) señalan que estos maestros proporcionan estímulos en vez de presión, además de promover el aprendizaje alternativo en cuanto a las actividades (para pensar a niveles más avanzados, realizar trabajos infrecuentes,...) y metodologías (exposiciones orales, investigación, debates,...), entre otros.

Por último, recoger la cita de Amabile (1996, citado en Andreu, 2015, diapositiva 17) quien dice que “si en cualquier docente la capacidad creativa es un valioso activo, en el caso de profesores de alumnos con altas habilidades resulta imprescindible”.

### **5. Modelos explicativos de las Altas Capacidades.**

Las Altas Capacidades han sido y son un tema de interés, por lo que se han expuesto a múltiples estudios en los que se han analizado el origen de las cualidades de los individuos y los factores que pueden influenciar a dichas capacidades extraordinarias.

#### **5.1. Modelo basado en el rendimiento: los Tres Anillos de Renzulli.**

Este tipo de modelos aseguran que tener un nivel de capacidad o talento concreto es esencial, pero no es un factor suficiente para alcanzar el alto rendimiento (López y Moya, 2011).

Esta teoría fue formulada por Joseph Renzulli en 1978, introduciendo así un modelo acerca de la inteligencia y la superdotación relacionado con el rendimiento académico. El autor llegó a la conclusión de que existían tres variables que al relacionarse entre sí promovían la aparición de los sujetos con Altas Capacidades. Aquí, Pfeiffer (2017, citado en GTAC y GRAC, 2018) incide en que los sujetos tienen que demostrar estar por encima de la media en estas esferas para poder pertenecer al colectivo de las AA.CC.

López y Moya (2011) señalan que estas tres variables, que el autor considera igual de valiosas y fundamentales, eran la inteligencia como capacidad intelectual superior a la media (o aptitudes, según Quílez y Lozano, 2020), la creatividad y el compromiso o motivación con la tarea, los cuales elaboran una representación de carácter tridimensional sobre la superdotación simbolizada por Tres Anillos entrecruzados, en palabras de Quílez y Lozano (2020).<sup>3</sup>

A continuación se profundizará en cada uno de los anillos en base a la información de Quílez y Lozano (2020).

El primer anillo sería el de la *inteligencia*, también nombrada como “aptitud intelectual” en otros estudios, la cual no tiene que ser medida necesariamente mediante pruebas tradicionales de inteligencia de acuerdo con fuentes como GTAC y GRAC (2018). También señalar que Renzulli aseguró que la inteligencia es un factor múltiple y, por lo tanto, no unitario,

---

<sup>3</sup> Véase la representación gráfica de dicho modelo en Anexo D.

lo que la convierte en insuficiente para justificar las Altas Capacidades y no asegura un desempeño académico de carácter excepcional.

El segundo anillo de este modelo es la *creatividad*, la cual Renzulli (1981) define como “un elemento multifactorial que incluye la originalidad de pensamiento, la capacidad de otorgar enfoques novedosos, la capacidad de inhibir los convencionalismos y los procedimientos establecidos” (citado en Quílez y Lozano, 2020; p. 72). Asimismo, este autor advierte que su medición puede ser complicada, por lo que acude a realizar procedimientos de revisión a los procesos tanto presentes como pasados, registrando la evolución creativa del individuo y determinando las relaciones y las comparaciones (Renzulli, 2012), dado que no está a favor de aplicar test de creatividad.

En el tercer y último anillo se encuentra la *motivación o implicación en la tarea*, según Quílez y Lozano (2020), incluye cuestiones intrínsecas y psicosociales, además de motivacionales: confianza en sí mismo, independencia, persistencia y la propia motivación intrínseca (Mönks y van Boxtel, 1988; Renzulli, 2012; van Boxtel y Mönks, 1992).

Otro aspecto fundamental a destacar es que las tres variables de manera individual no podían explicar ni definir el concepto de “Altas Capacidades” (López y Moya, 2011). También, Renzulli (2012, citado en Quílez y Lozano, 2020) expresa que los niños y niñas que desarrollan una interacción entre los tres factores, necesitan servicios especiales y oportunidades en nombre de las instituciones educativas.

A través de esta perspectiva, Renzulli asegura que este colectivo se distingue por poseer y/o desarrollar una serie de cualidades o características que es capaz de poner en práctica exitosamente en las diversas circunstancias de la vida. Por otro lado, este autor indica que la persona talentosa presentaría un potencial importante en alguno de los aspectos de manera independiente y no una combinación de las tres (López y Moya, 2011).

Asimismo, en Quílez y Lozano (2020) se indica que este modelo será posteriormente completado por el mismo autor, añadiendo diferentes factores, como los relacionados con la personalidad, los valores o los ambientales por lo que la acepción de superdotación de Renzulli se catalogaría dentro de la multidimensionalidad al introducir e incluir estas cuestiones de carácter no intelectual con la finalidad de valorar, desde una perspectiva educativa, las capacidades de este colectivo (Reyero y Tourón, 2000). En GTAC y GRAC (2018) se indica que en una reciente reformulación del modelo Renzulli (2005) añade que para desarrollar las

## LAS ALTAS CAPACIDADES Y BUENAS PRÁCTICAS

Altas Capacidades, también son necesarios una serie de rasgos, entre los cuales nombra la valentía, el optimismo, el placer por una disciplina, sensibilidad por los asuntos humanos, sentido de destino y energía mental.

Otro aspecto a destacar es el modelo de Mönks (citado en López y Moya, 2011), el cual está relacionado con el modelo propuesto por Renzulli, dado que éste, en 1992, decide revisar la teoría de los Tres Anillos de Renzulli pero a través de una perspectiva social y cultural, lo que se tradujo en el desarrollo de un nuevo modelo titulado “Modelo Triádico de la Sobredotación”, en el que se incluyen tres factores nuevos que, a su vez, interactúan con los principales del modelo de Renzulli (inteligencia, creatividad y compromiso con la tarea): la familia, los compañeros y el colegio.

Igualmente, este modelo basado en el rendimiento, promoverá el que convergan otras teorías posteriores como las de Sternberg (1985) y Tannenbaum (1986) al hacer hincapié en aspectos intrínsecos de la persona, las cuales se desarrollaran más adelante.

Tras el análisis de esta teoría explicativa de las Altas Capacidades según Joseph Renzulli (citado en Quílez y Lozano, 2020) indican en su artículo que se podría concluir delimitando el modelo de los Tres Anillos como un modelo de características estáticas que se pueden observar mediante la continua convicción de “rasgos” (Mönks y van Boxtel, 1988; van Boxtel y Mönks, 1992).

### **5.2. Modelos basados en lo cognitivo: Teorías Triárquica y Pentagonal de la Inteligencia de Sternberg.**

Robert Sternberg realizó diferentes estudios con la consecuencia de la elaboración de dos teorías acerca de la inteligencia, definiéndolas como *Teoría Triárquica de la Inteligencia* y *Teoría Pentagonal de la Inteligencia*. Estas se diferencian mayormente por el número de factores que intervienen en ambas teorías explicativas y a su vez por los contenidos cualitativos que presentan. A continuación se expondrán y analizarán dichas teorías, comenzando por la triárquica y siguiendo con la pentagonal.

En primer lugar, la Teoría Triárquica de la Inteligencia de este autor (1977, en GTAC y GRAC, 2018) señala que existen tres elementos hasta cierto punto independientes que interactúan entre ellos, lo que se traduce en la contribución a una aplicación exitosa en la sociedad: habilidad práctica, destreza analítica, e inteligencia creativa. Éstos, a su vez,

constituyen maneras de desarrollo de vivencias que implican cinco elementos: metacognición, motivación, conocimiento procedimental, aptitudes de aprendizaje y aptitudes de pensamiento.

En 1985, Sternberg (citado en Quílez y Lozano, 2020) desarrolló la Teoría Triárquica de la Inteligencia poniendo énfasis en la subdivisión de la misma y trata partiendo de los procesos mentales empleados hasta llegar a la capacidad de la que consta el individuo para adaptarse al medio. El autor pretende explicar el funcionamiento cognitivo y los mecanismos de autorregulación que emplean en general las personas para procesar y automatizar información con el objetivo de adaptarse a su contexto social (Belda, 2012).

A su vez, Sternberg recalcó que el tener una vida exitosa no se debía únicamente a la inteligencia y no dependía exclusivamente de ella, e incluso que el éxito podía darse por distintos aspectos del individuo, tanto de carácter intrínseco como extrínseco. Para ello, estudia las relaciones que se establecen entre la inteligencia y tres puntos de vista o subcategorías (junto con contribuciones de Villamizar y Donoso, 2013, citado en Belda, 2012). Estas las denomina de la siguiente manera (basándose mayormente en el artículo de Quílez y Lozano, 2020):

- La primera es la *competencial-analítica*, “habilidad para analizar y evaluar las ideas propias y ajenas” (Sternberg, 2003, citado en GTAC y GRAC, 2018; p.9), que relaciona con lo académico y, según Belda (2012), esta perspectiva se enfoca en la inteligencia y en el mundo interno del individuo. Además se indica que, de la misma manera, un elemento concreto mostrará un determinado tiempo de duración, una posibilidad, menor o mayor, de una ejecución, ya sea correcta o incorrecta, y una probabilidad concreta de poder aplicarse (Sternberg, 1985; Sternberg et al., 2010, citado en Quílez y Lozano, 2020).
- En segundo lugar la *experiencial-creativa*, “habilidad para generar una o más ideas innovadoras y de alta calidad” (Sternberg, 2003, citado en GTAC y GRAC, 2018; p.9) que está enfocada a la creatividad y en la que se relacionan la inteligencia y la experiencia, es aquella en la que Sternberg (1985) pone atención en la experiencia individual y las características de la tarea, definiendo la primera como una labor a realizar a través de una serie de ejercicios, actividades, etc., que se basen en lo teórico y no en lo práctico (como es habitual en teorías de carácter cognitivo y diferencial) y también indica que la previa experiencia del sujeto dependerá para su capacidad de resolución de problemas. Por todo ello, se dice que “la inteligencia no puede ser



## LAS ALTAS CAPACIDADES Y BUENAS PRÁCTICAS

comprendida fuera de un contexto sociocultural ya que es fundamental para que el individuo se adapte al contexto real, estando sujeto a cambios culturales” (citado en Quílez y Lozano, 2020).

- Por último, la *contextual-práctica*, “habilidad para convencer a la gente del valor y lo práctico de sus ideas” (Sternberg, 2003, citado en GTAC y GRAC, 2018; p.9) y se encamina hacia el medio, es decir, que se relaciona la inteligencia y el mundo externo del individuo (Belda, 2012). Por el contrario, otros autores como Quílez y Lozano (2020), determinan que Sternberg veía este apartado como un conjunto de dos conceptos más señalando que, junto a la adaptación, pone énfasis en la elección y la configuración del medio, diciendo que en el caso de que el individuo no consiga adaptarse al mismo, podría elegir otro y, en el caso que no sea posible, podría tratar de volver a configurar el contexto real al que se enfrenta. Tras la exposición a esos cambios, se alude a que la habilidad para adaptarse a los desafíos desconocidos y exigencias nuevas del medio son muestras de poseer un inteligente comportamiento (Mora y Martín, 2007, en Quílez y Lozano, 2020).

Cuando Sternberg aplicó su teoría a la comunidad de Altas Capacidades, confirmó que compartían estas tres características, concluyendo en la idea de que la combinación de estas capacidades se concreta en siete patrones de AA.CC.: el creador, el analizador, el practicante, el creador analítico, el creador practicante, el analítico practicante y el equilibrado consumado (Sternberg, 2003, citado en GTAC y GRAC, 2018).

Como se puede observar, la Teoría Triárquica de la Inteligencia de Sternberg muestra el concepto de inteligencia, como un “conjunto de procesos cognitivos inteligentes tanto en función del tiempo como del contexto y situados dentro de un marco triárquico donde se relacionan aspectos contextuales, experienciales y de componentes implicados” (Martín, 1992; Sternberg et al., 2010, citado en Quílez y Lozano, 2020; p. 73), e indicando que la categorización, de tipo teórico, “obedece a una atención multidisciplinar de los diferentes contextos personales, atendiendo al mundo externo del individuo, al mundo interno y a la interacción o contextualización de ambos” (Sternberg et al., 2010, citado en Quílez y Lozano, 2020; p. 73).

Pese a la exclusiva configuración de cada sujeto, dicha teoría demanda que el profesorado reconozca las esferas de desarrollo de vivencia de cada estudiante y sean educados en base a los tres patrones de inteligencia (citado en GTAC y GRAC, 2018).

Por otro lado, y en segundo lugar, la Teoría Pentagonal de Sternberg acerca de la inteligencia se centra en la comprensión del funcionamiento de esta facultad en el alumnado con Altas Capacidades, valorado como tal siempre que reúna una serie de criterios (Alía, 2008). Asimismo, el autor señaló que para que un individuo se pudiera considerar como “superdotado” debía reunir, al menos, los cinco criterios básicos que son expuestos según López y Moya (2011), Alía (2008) y Belda (2012):

- El *criterio de excelencia* se expone como la superioridad o predominio superior en alguna dimensión o dimensiones a diferencia de sus iguales, es decir, que cuando el sujeto muestre esa superioridad, se podrá considerar superdotada.
- El *criterio de rareza* se caracteriza por gozar de un nivel de ejecución elevado en algún atributo o aspecto de carácter excepcional o poco corriente con respecto a sus iguales. Esto también quiere decir que el individuo superdotado debe ser el único individuo que posea un atributo del que el resto de personas con las que conviva carezcan.
- El *criterio de productividad* se define o bien como una capacidad superior o como una capacidad para manifestar un gran potencial en el trabajo productivo de algún campo o dominio específico. Este criterio se cumplirá cuando las dimensiones dichas anteriormente presenten una productividad potencial o real.
- El *criterio de demostrabilidad* indica que esta capacidad superior a la media o sobredotación de un individuo requiere ser demostrada mediante más de una prueba con requisitos de carácter válido y fiable.
- El *criterio de valor* señala que existe una necesidad de, además de presentar un alto nivel de rendimiento, que esa capacidad o dimensión en la que destaca, debe ser reconocida y valorada socialmente por su relevancia, es decir, que tendrá que ser válida tanto para sus iguales como para la sociedad.

De la misma manera, se han incorporado dos factores a considerar por el valor que el autor les da: primero, la necesidad de proporcionar relevancia al proceso de una tarea y no únicamente al resultado y, segundo, tener en cuenta el contexto en el que se lleva a cabo (López y Moya, 2011).

## LAS ALTAS CAPACIDADES Y BUENAS PRÁCTICAS

Asimismo, en 2005, Sternberg ofrece el modelo WISC como una guía para detectar a las personas superdotadas. A continuación se desglosan las siglas para comprender cada parte del instrumento (López y Moya, 2011):

- W de la palabra *wisdom* en inglés, lo que se traduce como “sabiduría” y significa el atributo más alto en la excelencia. Se pretende que se aplique tanto la creatividad como la inteligencia de la forma más apropiada posible, con la finalidad de alcanzar un balance emocional aceptable en todos los niveles, como son el intrapersonal, el interpersonal y el extrapersonal.
- I de la palabra *intelligence* (en inglés, que significa “inteligencia”), entendida como la capacidad de aprender y adaptarse.
- S de la palabra *synthesis* (del inglés, que significa “síntesis”), comprendiéndola como la conexión de “todos los factores y la habilidad de aplicar todas las variables en una sola respuesta” (citado en López y Moya, 2011).
- C de la palabra *creativity* (en español: “creatividad”), indicándola como el empleo de la inteligencia con el fin de ofrecer y crear nuevas y diversas ideas encaminadas a la resolución de dificultades o responder de modo distinto a la tarea.

### 5.3. Modelo centrado en las capacidades: las Inteligencias Múltiples de Gardner.

Este tipo de modelo basado en las capacidades del individuo, según Belda (2012), se hacen notables por su valor de las aptitudes intelectuales, atendiendo a la definición y a la identificación del colectivo superdotado.

Gardner (2001) define la inteligencia como una capacidad en la resolución de problemas o la creación de productos valiosos para la cultura. Más tarde, Gardner (2005) añade que es un atributo innato o una habilidad general que, en distintos grados, se halla en todas las personas y es fundamental para lograr resolver los problemas. También señala que no la abordó como una “facultad humana materializada” a la que se acude para resolver los problemas, sino que, por el contrario, empezó observando los problemas que las personas resuelven, llegando a deducir que la inteligencia era la responsable de esa resolución. Además, para el autor no son relevantes los indicadores de inteligencia (CI, por ejemplo) ya que no explican enteramente la capacidad cognitiva de las personas (La Inteligencia Emocional, 2011).

Para Gardner, los indicadores de inteligencia, como el CI, no explican plenamente la capacidad cognitiva.

Gardner asegura que el ser humano consta de ocho inteligencias diferentes (y no sólo está formado por una inteligencia única) y que cada una actúa de una forma distinta en cada persona (Baquen, 2015). Él mismo las agrupa con el nombre de “Inteligencias Múltiples”, las cuales se espera que sean ampliadas y potenciadas desde la escuela. Asimismo, en este modelo se señala que estos ocho tipos de inteligencia son los que hacen que el ser humano sea capaz de enfocar los problemas y/o dificultades y poder elaborar productos (Belda, 2012).

Como en otros modelos citados a lo largo de este documento, las inteligencias que forman esta teoría no pueden funcionar aisladamente (Gardner, 2005) y por consiguiente se combinan entre ellos en diferentes grados, formando así la personalidad del individuo (Belda, 2012). Estas clases de inteligencia han sido analizadas y tratadas por múltiples y diversos autores pero centrándonos en López y Moya (2011) y Baquen (2015), se describen de la siguiente manera:

- *Inteligencia Corporal-cinestésica o Corporal-Kinestésica.* Es la habilidad de dominar los movimientos del cuerpo (como un medio de expresión) de cara a expresar ideas y sentimientos manifestando habilidades de equilibrio, coordinación y flexibilidad. Este alumnado sobresale en la materia de educación física y en las representaciones corporales; además se caracteriza por poseer la facilidad de transformar elementos con sus manos (trabajos manuales). Por otro lado, su estilo de aprendizaje y su procesamiento de la información más adecuados es mediante las sensaciones corporales. Por ello, se dice que los individuos que tienen más desarrollada este tipo de inteligencia podrían ser deportistas, artesanos, cirujanos, actrices, etc. Algunas tareas para potenciar esta inteligencia serían la dramatización (puesta en escena de roles,...), la realización de movimientos según instrucciones; aquellas en las que haya una creación de elementos y la elaboración y percepción de experiencias táctiles.
- *Inteligencia Espacial o Visual-Espacial.* Es una capacidad caracterizada por pensar en tres dimensiones, reconocer la forma, el tamaño, el espacio o el color de los elementos u objetos, por ejemplo; anticiparse a las posibles consecuencias por cambios que se realicen en el medio o a los objetos y suponer las variaciones que puedan sufrir, percibir y retener imágenes tanto externas como internas, pudiendo recrearlas, analizarlas, transformarlas o modificarlas e incluso generar otras tras haber observado un objeto

## LAS ALTAS CAPACIDADES Y BUENAS PRÁCTICAS

(reproducción mental). De todo ello, se podría deducir que esto hace que el sujeto pueda pensar y percibir la realidad en imágenes, formándose así en su mente un modelo del mundo tridimensional. En el alumnado podrían sobresalir cuestiones como la imaginación, su gran comprensión frente a los planos y croquis, la realización de puzles, la lectura de gráficos; por lo que su estilo de aprendizaje más adecuado sería mediante dibujos o cuadros, construcciones o la creación de mapas, gráficos o esquemas. En consecuencia, se deduce que las personas que podrían poseer este tipo de inteligencia podrían ser, entre otros, fotógrafos, decoradores, escultores, pintores y arquitectos. Las actividades que podrían potenciar esta inteligencia podrían ser elaborar presentaciones con fotografías, ilustraciones o dibujos, realizar dibujos o ilustraciones a partir de un texto, juegos de imaginación o de rompecabezas o ejercicios con mapas o gráficos, entre otros.

- *Inteligencia Interpersonal.* Esta capacidad se caracteriza por entender al resto de personas (sus formas de pensar, sus sentimientos,...) y saber interactuar eficaz y adecuadamente con ellas, lo que incluye el hecho de ser sensibles ante las expresiones faciales, los gestos, las posturas, la voz y la habilidad para responder, así como saber identificar y diferenciar los estados de ánimo o intenciones de los demás. Todo ello hace que sean personas respetuosas. Dentro del alumnado, encontramos características como una muestra importante de empatía hacia los demás, un alto y adecuado nivel de interacción y de comprensión con los compañeros/as, lo que conlleva que sepan comunicar apropiadamente y sean alumnos capaces resolviendo conflictos (pudiendo tomar el rol de líderes) siendo personas influyentes en las decisiones y velando por las relaciones en grupo. Como consecuencia de todo ello, disfrutan del trabajo en equipo, y su forma de aprender más exitosa podría ser comunicando, compartiendo, entrevistando y en grupo, es decir, en un ambiente social. De esta manera, aquellas personas que podrían gozar de esta clase de inteligencia podrían ser políticos, actores, educadores o trabajadores sociales. Para poner en práctica este tipo de inteligencia, se podrían proponer actividades que implicasen compartir con los demás (información, material,...) como jugar o elaborar proyectos en grupos, realizar entrevistas, escribir cuentos o historias en equipos, etc.
- *Inteligencia Intrapersonal.* Es aquella capacidad y habilidad que permite que las personas puedan formar una percepción determinada de sí mismas y regular y orientar sus vidas. A su vez, se manifiestan algunas aptitudes como, por ejemplo, la

autodisciplina, la autocomprensión y la autoestima, las cuales les ayudan a reflexionar y controlar sus sentimientos y pensamientos de una forma eficaz. Este colectivo destaca por el disfrute de reflexionar y/o trabajar solos (en proyectos,...), muestran un razonamiento acertado y suelen tomar el rol de consejeros con sus iguales. Por consiguiente, aquellas personas que pertenecieran a este tipo de inteligencia podrían ser entre otros, psicólogos, filósofos o teólogos. Algunas tareas que se podrían proponer para trabajar esta inteligencia, podrían ser actividades en las que el alumnado trabaje individualmente en proyectos, leer en silencio, escribir un diario o buscar las relaciones existentes entre los contenidos vistos o leídos con las propias experiencias.

- *Inteligencia Lingüística o Lingüística-verbal.* Es la habilidad para pensar en palabras, la capacidad de utilizar el lenguaje de forma eficaz, tanto oral como escrito, usándolo para expresar o entender significados que sean complicados; incorpora varias habilidades esenciales para el lenguaje como son la fonética, la sintaxis o la semántica, por ejemplo, y los usos pragmáticos del lenguaje (retórica, explicación,...). También reflexionan acerca de la eficacia del uso de la lengua, lo que hace que su pensamiento adquiera coherencia y precisión. El alumnado que sobresale en esta inteligencia se caracteriza por aprender de una forma mucho más eficiente haciendo un gran uso del lenguaje oral y escrito a través de leer, escribir, hablar, debatir, etc., y dominan en las áreas de la lectura, la escritura, la narración de historias, etc. Por lo tanto, las personas que tienen más desarrollada esta clase de inteligencia podrían ser los escritores, los poetas, los docentes o los locutores de radio y televisión, por ejemplo. Asimismo, muestran una habilidad, sensibilidad e interés en la esfera de la comunicación y en la utilización de las palabras adecuadamente para su expresión. Algunos ejemplos para potenciar esta inteligencia en las escuelas serían los debates, la lectura y/o elaboración y redacción de libros, revistas, cartas, historias, poemas o cuentos, juegos de palabras (trabalenguas,...) o con rimas, crear mapas mentales de vocabulario o el aprendizaje de otros idiomas, entre otros.
- *Inteligencia Lógico-matemática.* Es aquella capacidad para emplear los números eficazmente y razonar de forma adecuada, comprendiendo e interesándose por esquemas y relaciones lógicas (causa-efecto), conexiones, afirmaciones y proposiciones, investigaciones, estadísticas, funciones y otras abstracciones que estén relacionadas, etc. En el alumnado, se pueden destacar cuestiones como la realización de cálculos mentales complejos, la resolución de problemas y el razonamiento lógico,

## LAS ALTAS CAPACIDADES Y BUENAS PRÁCTICAS

sobre todo, pero también se observa un alto nivel de precisión en el análisis de planteamientos y habilidad en operaciones matemáticas como sumar, restar y multiplicar, y en todos ellos suelen mostrar entusiasmo. Por lo tanto, las personas que requieren esta clase de inteligencia podrían ser los científicos, matemáticos, economistas, etc. Algunas actividades para impulsar esta inteligencia serían las que involucren contenidos abstractos y diversos procesos como los de razonamiento o deducción de reglas (de múltiples tipos: matemático, lingüístico,...), de operación (con números, símbolos,...), de experimentación, de resolución de problemas (puzzles, rompecabezas, problemas matemáticos o lingüísticos) o de elaboración de esquemas.

- *Inteligencia Musical.* Es aquella capacidad que hace que las personas puedan percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales con un alto grado de precisión y destreza y poseer una sensibilidad hacia el sonido, el ritmo, el tono o el timbre. Este alumnado sobresale en la materia de música (disfrutando de todo tipo de melodías,...), mostrándose eficientes en los momentos de manejo de ritmos, reconocimiento y discriminación de sonidos o rimas; también gozan al seguir el compás con el pie o golpeando elementos al ritmo, sin olvidar su atracción por los sonidos generados por la naturaleza y muestran habilidad en tocar instrumentos musicales. Por lo tanto, su estilo de aprendizaje seguramente podría ser más potente y eficaz si se trabajase a través de ritmos y canciones. De este modo, se podría deducir que este tipo de inteligencia se podría manifestar, naturalmente, en directores de orquesta, cantantes, compositores, músicos, críticos musicales y oyentes sensibles, por ejemplo. Alguna serie de actividades que se podrían llevar a cabo con este alumnado para su evolución en esta inteligencia serían tareas que ejercitasen el ritmo, la melodía, el sonido y el silencio; leer poemas con énfasis en ciertos sonidos o utilizar la música de fondo para leer, repasar o retener un nuevo material.
- *Inteligencia Naturalista.* Se describe como la capacidad del ser humano para saber discriminar, clasificar y emplear diferentes elementos del medio ambiente (tanto rural como urbano), animales, plantas y/u objetos, lo que lleva consigo esa gran habilidad para observar, experimentar, reflexionar y cuestionarse acerca del propio entorno. El colectivo destaca en actos como observar, experimentar, investigar y reflexionar, además de su gran atracción e interés por el medio, incluyendo su amor hacia los animales y las plantas, y toda la información de la que consta (interacciones, patrones, entendimiento de comportamientos, necesidades o características de los seres

vivos,...), deduciendo así que su estilo de aprendizaje más adecuado podría ser el de explorar el entorno natural. Por consiguiente, los sujetos que podrían ser poseedores de esta clase de inteligencia podrían ser los ecologistas, botánicos, paisajistas e incluso la gente de campo. Algunos ejemplos para potenciar esta inteligencia en las escuelas serían imaginar un animal propio, describir o idear escenas de la naturaleza, cuantificar el número de animales de una especie en concreto o crear mapas conceptuales cuya base sean cuestiones de la naturaleza.

Respecto a las Inteligencias Interpersonal e Intrapersonal, Goleman (1995) señala que ambas componen la Inteligencia Emocional, siendo la capacidad personal para detectar, controlar y expresar adecuadamente las emociones para manejar apropiadamente las relaciones interpersonales y adaptarse a las situaciones con el objetivo de conseguir el bienestar personal (Aranda, 2014, citado en Inteligencia Emocional y Bienestar, 2014).

Por si estas ocho inteligencias no fueran suficientes para el autor, Gardner (citado en López y Moya, 2011) actualizó la lista añadiendo una más, a la cual llamó “Inteligencia Espiritual y Existencial” y, como su propio nombre indica, está relacionada con circunstancias del cosmos, los logros de un estado del ser, cualidades existenciales de la condición humana, etc., se podría resumir diciendo que es la inteligencia de las grandes preguntas. El autor asegura que:

La inteligencia moral o espiritual constituye una candidata bastante razonable para ser la novena inteligencia, aunque también existen buenas razones para considerarla una amalgama de la inteligencia interpersonal y de la inteligencia intrapersonal, a las que se suma un componente valorativo. Lo que se considera moral o espiritual depende mucho de los valores culturales; al describir las inteligencias tratamos con habilidades que los valores de una cultura pueden movilizar, más que con comportamientos que se valoran de una manera u otra. (p. 26).

Para Howard Gardner todas las inteligencias son igual de esenciales, pero el problema radica en que el sistema escolar no lo ve como él, destacado alguna de ellas, situación que sufren dos de las Inteligencias Múltiples. Lapalma (2001) indica que las Inteligencias Lingüística y Lógico-matemática son las más populares en las bases que forman los diversos programas de enseñanza, lo que se traduce en que el resto de las inteligencias tienen una importancia muy reducida para los maestros. Por lo tanto, y según Nadal (2015), esta cuestión



## LAS ALTAS CAPACIDADES Y BUENAS PRÁCTICAS

hace ver que para alcanzar la transformación de la escuela, es necesaria la participación tanto de la misma como del hogar y la sociedad.

Gardner (1983, citado en Quílez y Lozano, 2020) favoreció una revolución en el estudio de la inteligencia debido a la elaboración de su teoría en 1983 y a la crítica del término clásico, postulando que los sujetos poseen distintas debilidades y fortalezas. En cuanto a la superdotación, Gardner incluye un grado mayor de complejidad al definir dicho concepto, dado que considera que la inteligencia, lejos de ser unitaria, está compuesta por diferentes capacidades independientes y específicas de acuerdo con la actividad humana y que interaccionan entre ellos (Ramos, 2008). De esta manera, denominará inteligencias a cada uno de “los potenciales cognitivos del individuo, en un complejo proceso de interacción entre factores biológicos y culturales” (Pérez, 2018; p.72). Para Gardner, cada inteligencia será útil en un determinado contexto, estableciendo así la existencia de ocho inteligencias según las distintas regiones cerebrales implicadas, a la evolución, a las prácticas de carácter histórico y cultural, a la existencia de personas con talentos o prodigiosas, etc. (Mora y Martín, 2007). No obstante, lo novedoso también se halla en los criterios que maneja para identificar cada una de esas inteligencias, mostrando un especial interés en su desarrollo a través de programas educativos que se amolden a las necesidades de cada una de dichas inteligencias (Reyero y Tourón, 2000).

### **5.4. Modelo sociocultural: modelo de Tannenbaum.**

Este modelo fue desarrollado por Abraham Tannenbaum en 1986 aunque posteriormente, en 1997, el mismo autor lo revisó y completó (López y Moya, 2011) ampliando el concepto de inteligencia y estableciendo una serie de pautas con la finalidad de realizar una correcta identificación de ella y de los sujetos que presentan Altas Capacidades (Tannenbaum, 1986, citado en Quílez y Lozano, 2020).

La razón por la que puso en marcha la remodelación de su teoría fue debido a que consideraba que existían distintas y diversas acciones o circunstancias que hacían que el sujeto pudiera favorecer o moderar el ritmo de un desarrollo talentoso y que, al mismo tiempo, podría llegar a experimentar o no. Como se ve, muestra una similitud con la teoría de Sternberg (1985, citado en Quílez y Lozano, 2020), dado que ambos modelos tienen en cuenta variables internas y externas.

En este modelo sociocultural de la inteligencia y la superdotación se señala, como se observa, que la inteligencia desde la perspectiva sociocultural y, por consiguiente, la superdotación, no pueden ser explicadas sin tener en cuenta los diversos entornos o contextos (social, familiar, cultural, económico,...), donde el sujeto vive, interactúa y se desarrolla (Pérez, 2018, citado en Quílez y Lozano, 2020). Asimismo, los mismos autores señalan que Tannenbaum (2003) elaboró una ampliación del concepto de “alta capacidad” al relacionarlo con un satisfactorio estado social, físico, moral, emocional o intelectual del sujeto y que, además de todo ello, era en la edad adulta cuando se demostraba el verdadero talento. Ligado con esta idea, el autor aconseja que el alumnado con AA.CC. debería estar expuesto a estímulos, experiencias e informaciones variadas, ricas y abundantes durante los periodos de la niñez y la adolescencia con el objetivo de desarrollar todas sus potencialidades y talentos.

Además, se pueden contemplar dos ideas claras y fundamentales: la primera es que Tannenbaum le atribuye gran importancia al entorno, tanto social como cultural, donde el individuo se desenvuelve y no sólo a sus propias capacidades; y, la segunda, es que, en su opinión, la vía por la que se obtiene el rendimiento superior es a través de estos cinco factores (según López y Moya, 2011, y Quílez y Lozano, 2020) que, además, según Blumen (2015, citado en Quílez y Lozano, 2020) ayudan a determinar el talento y la superdotación:

- Una *capacidad general*, definida de otra manera como “factor g”, que es un factor de inteligencia general que engloba todas las capacidades cognitivas.
- Unas *aptitudes específicas excepcionales*, siendo diversos los factores de inteligencia que influyen en distintas tareas.
- Unos *factores no intelectuales* como, por ejemplo, la motivación y el autoconcepto, los cuales están íntimamente relacionados con el desarrollo del individuo.
- Unos *contextos familiares y escolares de carácter estimulante e influyente*, también denominados influjos ambientales.
- El *factor suerte*, refiriéndose a la fortuna o suerte, valga la redundancia, en momentos de la vida decisivos.

En Quílez y Lozano (2020) se señala que estos cinco factores se deben dar simultáneamente dado que por separados serán una muestra insuficiente para poder alcanzar la

sobredotación, y su desarrollo, según el propio autor (2003), debe manifestarse de un modo equilibrado y gradual, consiguiendo así que todas las variables destaquen por igual y no se muestren notables diferencias entre ellas pero, sin embargo, dentro de esta teoría existe el factor suerte, al cual pone una singular atención.

Asimismo, se ha representado esta teoría con los cinco factores determinados a través de la forma de una estrella, utilizando sus vértices como representación de los puntos claves nombrados anteriormente, recibiendo así la teoría el nombre de “Modelo *Sea Star* de Tannenbaum”, refiriéndose a estrella de mar<sup>4</sup>. Por otro lado, este modelo también expone rasgos tanto cognitivos como motivacionales, tales como el autoconcepto, la autoconfianza, el bienestar mental, la motivación o el compromiso (Blumen, 2015), compartiendo así la misma idea que Sternberg (1985) en cuanto a considerar las variables internas y externas (Quílez y Lozano, 2020).

### **6. Necesidades educativas del alumnado con Altas Capacidades.**

Las personas con Altas Capacidades han existido a lo largo de toda la historia pero, tras indagar en dicho tema en el presente trabajo, unas preguntas que podrían haber surgido serían las siguientes: ¿cómo han conseguido y siguen consiguiendo identificarlas?, ¿qué se hace cuando son detectadas?, ¿cómo se evalúa a este tipo de alumnado? Estas son algunas que se podrían responder tras la lectura de este apartado.

#### **6.1. Detección.**

La identificación del alumnado diagnosticado con Altas Capacidades se basa, sobre todo, en la observación en dos ámbitos, es decir, por parte del profesorado y por parte de los miembros que conforman la familia de dicho alumno/a, confirmado por autores como Belda (2012) y Alonso, Guzmán y Vicente (2013); con la finalidad de observar y detectar alguna característica fundamental o esencial del perfil de personas con AA.CC., las cuales se pueden comprobar en el apartado 3.2) Características del colectivo. Además, es un proceso que requiere un gran esfuerzo tanto por la familia como por el centro escolar junto con los EOEP, ya que al ser dos ámbitos diferentes, se podrán obtener informaciones distintas, además de específicas y propias (Alonso, Guzmán y Vicente, 2013). De todo ello, se deduce que se trata

---

<sup>4</sup> Véase la representación gráfica del modelo en Anexo E.

de un proceso conjunto en el que se necesitan diversas perspectivas y/o puntos de vista para lograr medidas adecuadas a aplicar.

El proceso tendría diferentes fases, las cuales serían las siguientes (extraído de Belda, 2012): primero, el tutor y el resto de docentes recogen información esencial y aquel rellena los cuestionarios de derivación; en segundo lugar, el orientador/a del EOEP realiza tres acciones: una valoración psicopedagógica del alumno, una entrevista al profesorado y a la familia del niño/a y, por último, elaborar el informe. Tras ello, hay una respuesta educativa consensuada entre el centro y el orientador, en la que se ofrece recursos de carácter humano (profesorado de apoyo, etc.) y estrategias para la atención educativa (aceleramiento, agrupamiento, enriquecimiento, adaptaciones del currículo, etc.).

Por otra parte, donde prima un carácter cuantitativo y cualitativo, estos autores en sus trabajos indican que de cara a la observación en el aula en los primeros años de escolarización de los menores, se podrían utilizar pruebas de identificación como la “Adaptación de la Escala de Observación para Padres/Madres” elaborada por M.<sup>a</sup> Dolores Prieto (2000), la cual es una rúbrica con cuatro columnas: una en la que se encuentran redactadas las diferentes conductas que podría mostrar el individuo y las otras tres restantes en las que la familia tendría que marcar cuál es el grado de manifestación de dichas conductas, siendo los grados “rara vez”, “alguna vez” y “siempre” (Belda, 2012). A continuación se presenta el listado de conductas para una mayor comprensión del instrumento (elaboración propia a partir de Alonso, Guzmán y Vicente, 2013):

- *Personalidad*: son personas con gran capacidad de atención, con muchos intereses, carismáticas (lo que hace parecer que los otros giren a su alrededor), aguda, sensibles ante temas complejos (la muerte, la guerra, el hambre,...), proactivas, perspicaces y observadoras, por lo que retienen la información obtenida por esta última vía. En cuanto a las tareas, se muestran tenaces y persistentes con aquellas que les interesan y realizan aquellas que son difíciles para su edad.
- *Motricidad*: en cuanto a la motricidad gruesa, mantienen bien el equilibrio (en saltos a la pata coja, por ejemplo) y muestran una buena coordinación en ciertos movimientos (montar en bicicleta, saltar a la “comba”,...). En cuanto a la motricidad fina, presentan un control avanzado en tareas como colorear, escribir y construir cosas.

## LAS ALTAS CAPACIDADES Y BUENAS PRÁCTICAS

- *Social*: prefieren la compañía de compañeros/as mayores y adultos, muestran gran influencia sobre los demás y gran sensibilidad y comprensión por las necesidades de otras personas.
- *Cognitivo*: las ideas que tiene son poco habituales y producen una gran cantidad de ellas, incluso infieren posibilidades y consecuencias acerca de situaciones concretas. Además, entienden términos y relaciones numéricas que son avanzadas para su edad.
- *Expresión*: muestran bastante fluidez y confianza en su discurso y pensamiento. Es inusual que utilicen gestos (acciones) para comunicarse de forma oral, su vocabulario es inusualmente avanzado para su edad y poseen habilidad para narrar o reproducir sucesos e historias con gran detalle.
- *Aprendizaje y exploración*: se forman a través de la imaginación y la fantasía, aprenden más rápido y mejor, incluso disfrutan de aprender por el mero hecho de aprender; comienzan la lectura a una edad temprana (alrededor de los 4 años) con escasa ayuda y manejan una enorme cantidad de información.
- *Curiosidad*: tienen gran curiosidad por saber cómo funcionan las cosas, conocer su entorno,... lo que les lleva a preguntas constantes.
- *Problemas*: a menudo son capaces de ver algunos que los demás no ven, muestran varias y distintas maneras en su resolución y perciben los problemas como desafíos, por lo que les fascina resolverlos.

Asimismo, otra herramienta que se podría emplear en la identificación del alumnado con Altas Capacidades sería el “Cuestionario para tutores y tutoras”, el cual está extraído de la Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con sobredotación intelectual (2001) de la Junta de Andalucía. Este está estructurado de forma similar al instrumento anterior dado que consta de columnas, en las que la primera muestra las conductas que el individuo muestra y al otro extremo se encuentran las letras desde la “A” hasta la “E”, las cuales forman parte de un código (A = Siempre; B = Frecuentemente; C = A veces; D = Sólo en alguna ocasión; E = Nunca) y según qué caso sea, rodear una letra u otra. Además, en la parte superior de la hoja se encuentra un apartado para rellenar con los datos del alumno/a al que se le vaya a evaluar, y en la parte final de la hoja un apartado de observaciones. Algunas de las conductas que se presentan en el cuestionario son las siguientes:

- Comprende con mucha facilidad la información que se le facilita.
- Se expresa con estructuras lingüísticas complejas y utilizando un vocabulario avanzado para su edad.
- Es muy perfeccionista.
- Sorprende por la cantidad de hechos que conoce, teniendo en cuenta su edad.
- Posee una gran sensibilidad emocional. Se preocupa de todo aquello que esté relacionado con la moralidad y la justicia.
- Es innovador/a y original en sus respuestas a preguntas abiertas. (p. 48).

Como es bien sabido, dichas características no dejan de desaparecer, por lo que en momentos del recreo, el maestro/a podrá seguir observando al alumnado con posibles Altas Capacidades para recoger información de cara a su detección. Este proceso lo podrá llevar a cabo a través de la “Pauta de análisis de observación en el recreo propuesto por Bassedas y otros” (1989, citado en Belda, 2012), que consiste en una tabla formada por dos columnas: la de la izquierda es donde se encuentran los datos a redactar y la de la derecha para escribir los mismos. Los criterios son el motivo de la observación, el contexto, la actitud del alumno durante la tarea, la valoración del alumno en ésta, la interacción del alumno con el profesor y del alumno con los compañeros, los comentarios generales de la observación y, por último, las conclusiones. En la parte superior de la pauta se encuentran espacios para indicar el nombre y el curso del individuo a evaluar y la fecha de observación.

El Centro CADIS (2016) ofrece unos cuestionarios obtenidos del libro “Hijos inteligentes ¿educación diferente?” escrito por Pérez y López (2007), los cuales han de ser cumplimentados por el profesorado. Estas pruebas están bajo el nombre de “Cuestionario para la detección de niños con Altas Capacidades” incluyendo entre paréntesis las edades a los que van dirigidos (en el caso del presente trabajo, sería más acertado seleccionar aquellos que están íntimamente relacionados con el grado de Magisterio cursado: de 3 a 4 años y de 5 a 8 años). Ambos cuestionarios están estructurados en su izquierda con un listado de características del perfil de alumnado con AA.CC. y a la derecha cuatro columnas con los números del uno al cuatro (siendo el uno que esa conducta se observa muy rara vez o nunca y el cuatro como su grado máximo de aparición), teniendo que rodear el número o grado al que más se ajuste esa característica.

Desde el punto de vista de la familia, como apunta Belda (2012), se pueden llevar a cabo las observaciones en el hogar y entregar la información al centro escolar a través de

## LAS ALTAS CAPACIDADES Y BUENAS PRÁCTICAS

entrevistas con los padres del alumnado, que será realizada por parte de un profesional del Equipo de Orientación; esta entrevista será de utilidad dado que podrá ofrecer información de gestos, comportamientos o conductas que se den en otro contexto diferente al usual en el centro escolar. Se podrían preparar cuestiones cuyos focos estuvieran dirigidos hacia el juego y el ocio, la estructura y las relaciones familiares, entre otros. De la misma manera, otra herramienta que se podría llevar a cabo sería la evaluación de la actitud de la familia ante las Altas Capacidades, la cual es una entrevista donde se plasman cuestiones relacionadas con las características generales de la familia, los prejuicios y estereotipos sobre las AA.CC. y la actitud general de la familia frente a estas.

### **6.2. Intervención.**

Este aspecto se puede llevar a cabo desde dos esferas íntimamente relacionadas en el contexto del alumnado: el centro escolar y la familia. Asimismo, se tratan las necesidades educativas que posee el alumnado diagnosticado con Altas Capacidades y las respuestas educativas propuestas desde el centro.

Desde la posición del centro escolar, más concretamente a nivel de aula, el profesorado es quien tiene que crear y proporcionar un ambiente de aprendizaje que sea lo más adecuado posible para todo el alumnado, no únicamente para aquellos con Altas Capacidades, con el fin de ofrecer oportunidades a todos y que puedan llevar sus capacidades a sus niveles más altos; para ello, se tendrá que adaptar el currículo en base a las capacidades, los estilos de aprendizaje y los intereses (Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con sobredotación intelectual, 2001).

De la misma manera, el centro escolar lleva a cabo diferentes opciones educativas de carácter más específico (según Alonso, Guzmán y Vicente, 2013):

- El *enriquecimiento curricular* se trata de tareas y estrategias puntuales para realizar investigaciones de uno o varios temas de interés (ya sea de carácter curricular o extracurricular) para el alumnado más capaz, siendo el trabajo supervisado por el profesorado. De esta manera, el alumnado con Altas Capacidades puede crear sus propias elaboraciones a su ritmo y bajo sus propios patrones de trabajo, lo que se puede traducir en que hay una autonomía tanto en el planteamiento como en la producción de la tarea y un posible aumento de la motivación. Para esta medida de intervención, también existen diferentes variantes, como las adaptaciones curriculares de ampliación

en una o varias áreas (añadir información en los temas, avanzar objetivos y contenidos de niveles superiores,...), las adaptaciones curriculares de enriquecimiento (se añade información y se establecen conexiones con otras disciplinas), el enriquecimiento aleatorio (se planifican temas y actividades vinculados en algún u otro grado con el currículo y el alumnado con AA.CC. selecciona el que más le interese y/o motive) y el enriquecimiento instrumental (aprender a gestionar las estrategias de aprendizaje).

- La *aceleración o flexibilización* consiste en incorporar al alumnado con Altas Capacidades en niveles superiores al establecido en una o varias áreas o bien adelantarle un curso escolar completo en todas las áreas del currículo. Esta medida se llevará a cabo si el alumno/a lo acepta voluntariamente y se tendrá en cuenta que posea muy buenas habilidades sociales y que emocionalmente tenga un nivel de madurez adecuado.
- Los *agrupamientos* son aquellos en los que se reúne al alumnado de Altas Capacidades, cualesquiera que sea la edad o el curso escolar, en aulas independientes durante un periodo de tiempo o durante el total de la jornada. Se trabaja con ellos en base a un currículo más enriquecido y diferenciado del general para el resto de alumnos.

Otros métodos que propone Belda (2012) son el sistema de monitorías, el cual trata de que el alumnado con Altas Capacidades actúe como monitor o tutor de algún compañero menos dotado para así poder ayudarle a comprender cuestiones presentes en el currículo; y las tutorías específicas, donde el profesor/tutor especializado, que generalmente pertenecerá al centro, será el que proporcione a este colectivo la ayuda que necesite y planifique tareas apropiadas a su nivel o curso.

Alonso, Guzmán y Vicente (2013) señalan que fuera del ambiente educativo se pueden llevar a cabo unas Olimpiadas, Aulas de apoyo, Campamentos de verano (cuya finalidad es la de ofrecer al alumnado un refuerzo de esas habilidades de comunicación e interacción sociales, una indagación más profunda de sus intereses, además de promover actitudes positivas hacia el medio ambiente) y el enriquecimiento extracurricular para talentos matemáticos (el cual, como su propio nombre indica, está enfocado a las matemáticas; trabaja el razonamiento, la comprensión y la resolución de problemas, entre otros, en horarios fuera de la escuela. Este programa está propuesto desde la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias y es denominado bajo el nombre de “Detección y estímulo del talento precoz en matemáticas”).



## LAS ALTAS CAPACIDADES Y BUENAS PRÁCTICAS

Desde la posición de la familia, existen diversas propuestas que pueden tomar en cuenta para intervenir con sus hijos/as. Algunas de ellas se expondrán en el apartado 7 (“Orientación a familias con hijos con Altas Capacidades”).

### 6.3. Evaluación.

Como se ha ido leyendo a lo largo del apartado de las necesidades educativas del alumnado diagnosticado con Altas Capacidades, la intervención con ellos es diferente y, por consiguiente, la evaluación también lo ha de ser. Ésta tendrá que tener una base de información que haya sido recogida a través de instrumentos y/o pruebas que sean variadas y fiables, y en ellas podrán participar tanto el profesorado como la familia del alumnado con AA.CC.

Si bien es cierto, Martínez y Guirado (2010, citado en Belda, 2012) indican que lo más acertado antes de comenzar con la evaluación del colectivo con Altas Capacidades es tener en cuenta algunas características, tales como:

- Conocer las características cognitivas del colectivo.
- Atender a las respuestas creativas frente a los diferentes problemas que se planteen.
- Evaluar las distintas maneras de trabajar.
- Mostrar y tener respeto frente a los diferentes ritmos de aprendizaje.
- Comprender la discrepancia entre los términos de “talento” y “superdotación” con el fin de efectuar una evaluación justa.

Por otra parte, en el artículo “Procedimiento de evaluación de la creatividad de niños superdotados” de López, García, Prieto y Ferrándiz (2000) se llevó a cabo un análisis de la creatividad, como se indica en el título, de alumnado de las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria. Para el primer caso, se utilizaron instrumentos como los explicados a continuación:

- El *Factor “g”* de Cattell y Cattell, nivel 1, se trata de un test compuesto por 8 subpruebas de carácter figurativo (es decir, “libre de influencias culturales” en palabras de García, Prieto y Bermejo, 2000) y, tras la suma total de puntos, se obtiene una Edad Mental y un CI total.
- La *Escala de valoración de profesores de los alumnos/as superdotados o de altas habilidades* es un inventario compuesto por 24 ítems relacionados con características de la alta habilidad y/o la superdotación, que el profesorado ha de valorar en una escala

de 4 puntos. Un ejemplo de un tipo de enunciado propuesto podría ser “muestra un amplio rango de intereses”.

- La *Escala de valoración de padres* está compuesta por 32 ítems relacionados con las características de las personas superdotadas y/o talentosas. Un ejemplo de enunciado podría ser “es persistente y obstinado en las tareas que le interesan” (Prieto y Hervás, 2000).
- El *Instrumento de evaluación de la competencia curricular* por parte del profesorado es una prueba que se realiza exclusivamente en la etapa de Educación Infantil y se trata de 93 ítems referidos a las competencias (establecidas tanto en los objetivos como en los criterios de evaluación del final de la etapa de Infantil) y conductas que los maestros/as deberán evaluar.

## **7. Orientación a familias con hijos con Altas Capacidades.**

Como bien se ha remarcado en reiterados momentos en el apartado anterior, todo se puede resumir en que la familia y la escuela se tienen que convertir en un equipo para que el alumnado con Altas Capacidades pueda crecer y aprender en un ambiente lo más idóneo para él y sus capacidades. En este apartado del documento se ofrecen diferentes medidas que se podrían tomar con las personas diagnosticadas con AA.CC.

Algunos autores como Alonso, Guzmán y Vicente (2013) indican que un punto fundamental es que la familia colabore con el centro escolar, lo que conlleva que ésta tenga una buena y estrecha relación con el tutor/a del mismo, con el resto del profesorado y con el orientador/a del centro, lo que será beneficioso para que los familiares reciban orientaciones de cómo ayudar a sus hijos/as con Altas Capacidades.

Asimismo, algunas recomendaciones que ofrecen estos autores a las familias serían las facilitadas a continuación, las cuales se han categorizado en dos tipos (elaboración propia a partir de Alonso, Guzmán y Vicente, 2013):

### **1. Recomendaciones genéricas:**

- Deben aceptar a sus hijos/as tal y como son, evitando poner etiquetas como “genio” o “superdotado”.
- Favorecerles en su educación integral.

## LAS ALTAS CAPACIDADES Y BUENAS PRÁCTICAS

- Hacerles partícipes en las tareas del hogar igual que haría cualquier otro miembro familiar.

### 2. Recomendaciones específicas a su condición:

- Ofrecerles materiales que sean de su interés.
- Realizar actividades diferentes en su tiempo libre de cara a prevenir el aburrimiento.
- No es recomendable que los saturen con materiales innecesarios y ajenos a sus necesidades e intereses.
- Sería aconsejable no agobiarlos, o presionarlos ni forzarlos o exigirles en abundancia.
- Tratar igualmente las cuestiones emocionales y sociales, y no centrarse únicamente en los aspectos puramente intelectuales.
- No focalizar los intereses de la familia exclusivamente en el hijo/a con Altas Capacidades.
- Responder a sus preguntas y, naturalmente, no evitarlas ni reaccionar irritadamente ante sus preguntas y ansias por conocer.
- Hay que permitir que sean auténticos y distintos en sus respuestas.

Por otra parte, Vázquez-Dodero (2015) del grupo CEAPA ofrece una guía con pautas para padres y madres con niños y niñas con Altas Capacidades Intelectuales, en la que exponen las características, necesidades y estereotipos de este alumnado, además de una serie de orientaciones a tener en cuenta a la hora de educar a su hijo/a con AA.CC. clasificadas en tres aspectos:

### 1. Ejercer nuestro papel afectivo, educador y socializador:

- Ofrecer un entorno de afecto positivo y amor incondicional, como al resto de hijos/as.
- Aceptarle como es, respetando sus fortalezas y debilidades.
- Hacer que las expectativas y exigencias que tengan sean cercanas a las capacidades reales de su hijo/a.
- No darle un trato diferenciado o especial que al resto de hermanos/as.
- Potenciar una imagen positiva de sí mismo y su autoestima, evitando etiquetados.

### 2. Promover su desarrollo integral:

- Potenciar su autonomía (resolución de problemas, buscar respuestas a sus inquietudes,...).
- Fomentar su desarrollo integral equilibrado en todas sus esferas (física, afectiva, social, emocional,...).
- Favorecer su desarrollo social, entendido como la facilitación de relaciones sociales y de amistad con sus iguales mediante el juego y actividades de interés.
- Potenciar su desarrollo emocional (expresar sentimientos positivos y negativos, conocerse a sí mismo, enseñar habilidades sociales,...).
- Su ocio ha de estar enfocado al tiempo libre y lúdico, dejándolo a su elección.
- Prevenir que se convierta en disfuncional a causa de un sentido muy alto de perfección y autoexigencia.
- Educar en base al respeto, la aceptación de los otros y la tolerancia a las diferencias.

### 3. Estimular sus capacidades:

- Estimular las potencialidades de su hijo/a, tanto las destacables como las similares a las de sus iguales, para alcanzar su máxima riqueza.
- Promover sus intereses personales.
- Promover los juegos y actividades que potencian la exploración, la imaginación, la inquietud y la curiosidad por aprender.
- Favorecer un entorno familiar que promueva oportunidades para el enriquecimiento intelectual y cultural de su hijo/a.
- Establecer un entorno familiar relajado y abierto que promueva tanto la creatividad, la libertad de expresión, el debate y el compartir opiniones como, por ejemplo, el humor y el juego.
- Posibilitar el acceso a fuentes de información y materiales que le ayuden a profundizar en sus intereses e inquietudes de manera autónoma.
- Escuchar y tener paciencia, flexibilidad y respeto ante sus inquietudes y curiosidad presentadas mediante múltiples preguntas.
- Fomentar el uso de las nuevas tecnologías como una fuente de aprendizaje para búsquedas, investigaciones, etc.
- Enseñarle a planificar su tiempo en las tareas y a establecer hábitos de trabajo (objetivos a corto y/o largo plazo,...).

## LAS ALTAS CAPACIDADES Y BUENAS PRÁCTICAS

- Informarse acerca de programas de enriquecimiento extraescolar en su entorno y valorar la participación en ellos.

Asimismo, Belda (2012), en su trabajo indica dos libros que van dirigidos a la familia y otros dos que van dirigidos a los tutores/as y orientadores/as del centro escolar. Los libros para padres y madres de alumnado con Altas Capacidades, son los siguientes (p.32):

- Cladellas I Pros, E. (1996). ¿Es su hijo superdotado?. Barcelona. Ultramar.
- Gómez Castro, J. L. (2000). Mi hijo es sobredotado y, ¿ahora qué?. Madrid. EOS.

Los aconsejados para los tutores/as y orientadores/as del centro serían los expuestos a continuación (p.32):

- Alonso, J. A. y Benito, Y. (2004). Sobredotación Intelectual. Intervención Familias y Académica. Universidad Técnica Particular de la Loja (Ecuador).
- Álvarez González, B. (2000). Alumnos de Altas Capacidades. Identificación e Intervención Educativa. Madrid. Bruño.

Por último, y centrándonos en las asociaciones, *Sin límites* es la Asociación Aragonesa de Altas Capacidades que se apoya en la Ley Orgánica 1/2002, de 22 de marzo, y que consta de capacidad tanto jurídica como de completa actuación, además de ser una asociación que carece de ánimo de lucro. En sus Estatutos, concretamente en los Artículos 3 y 4 se pueden encontrar las finalidades de la asociación y las actividades que se aplicarán para que sean cumplidas (Estatutos de la Asociación Sin Límites).

Algunos fines reflejados en el Artículo 3 son los relacionados con la promoción tanto de sensibilización y aceptación social máximas hacia este colectivo, de las investigaciones y estudios acerca de las Altas Capacidades, como de programas de enriquecimiento escolar y extraescolar que permitan el desarrollo global de las personas AA.CC. mediante metodologías y tareas que fomenten su motivación, su autoestima y su equilibrio emocional e intelectual; el asesoramiento y la ayuda a los familiares y educadores con el objetivo de conseguir una comprensión y un tratamiento mejores de las personas AA.CC.; el agrupamiento de niños/as con AA.CC., sus familiares y los educadores y todas aquellas personas involucradas en su educación, y a los adultos con AA.CC. para crear y fortalecer sentimientos como amistad, cooperación y ayuda (Estatutos de la Asociación Sin Límites).

Por otro lado, como se indicó anteriormente, las actividades que se llevarán a cabo para cumplir dichos objetivos, presentados en su Artículo 4, son programas de enriquecimiento extracurricular, actividades lúdicas y culturales para potenciar las relaciones entre los participantes con Altas Capacidades (niños, jóvenes y adultos), participar en medios públicos o privados para difundir y reclamar tanto las características como las necesidades del colectivo de AA.CC., además de colaborar con entidades públicas o privadas que fomenten los mismos objetivos y con proyectos de investigación que aumenten la detección e intervención con este alumnado. Además, a las familias de niños/as con AA.CC., se les informará y asesorará acerca de aspectos relacionados con la educación, el desarrollo emocional y social, la personalidad, los derechos en los centros escolares, etc. (Estatutos de la Asociación Sin Límites).

Por último, la Resolución de 29 de octubre de 2007, de la Dirección General de Política Educativa del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, indica que se autoriza la aplicación del Programa de “Desarrollo de Capacidades” con carácter experimental y se establecen las instrucciones para su desarrollo en los centros públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de Aragón. Por ello, en la ORDEN ECD/1400/2018, 28 de agosto, por la que se autoriza la continuación del Programa de “Desarrollo de Capacidades” y se convoca a los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón para participar en dicho programa durante el curso 2018/2019, en el BOA aparecen diferentes cuestiones sobre dicho programa.

En el primer apartado, titulado “objeto y ámbito de aplicación”, indica que todos los centros escolares que llevaron dicho programa a cabo durante el curso 2017/2018, estaban autorizados para realizarlo en el 2018/2019. Estos centros están señalados en el Anexo I de dicho documento y algunos, ordenados por provincias, son los siguientes:

- C.E.I.P. La Laguna (Huesca).
- C.E.I.P. Pedro Rubio (Huesca).
- C.E.I.P. Alto Aragón (Barbastro, Huesca).
- C.R.A. Ribagorza Oriental (Benabarre, Huesca).
- C.E.I.P. Eugenio López y López (Zaragoza).
- C.E.I.P. Hispanidad (Zaragoza).
- C.E.I.P. Rosales del Canal (Zaragoza).
- C.R.A. María Moliner (El Burgo de Ebro, Zaragoza).
- C.E.I.P. Emilio Díaz (Alcañiz, Teruel).

## LAS ALTAS CAPACIDADES Y BUENAS PRÁCTICAS

- C.E.I.P. El Justicia de Aragón (Alcorisa, Teruel).
- C.E.I.P. El Ensanche (Teruel).
- C.E.I.P. Miguel Vallés (Teruel).

En general, y según la ORDEN ECD/1400/2018, 28 de agosto, el Programa “Desarrollo de Capacidades” busca incrementar la respuesta educativa de este colectivo, proveer actuaciones educativas inclusivas, fomentar los procesos de detección y favorecer la participación y cooperación de las familias, entre otros, a través de recursos, relacionados o no con el currículo, proyectos y actividades (complementarias y extraescolares en agrupamientos o a nivel de grupo-clase, entre ellos) buscando fomentar el enriquecimiento y la profundización de las experiencias de aprendizaje que potencien la interacción y la cooperación. Recordar que el programa se llevaría a cabo durante el horario lectivo del centro escolar y se seleccionará al alumnado en base a la propuesta del profesor-tutor con el Equipo docente y con el asesoramiento de la RIOE; además será evaluado con la normativa de carácter general según lo establecido en su etapa.

## CONCLUSIÓN Y VALORACIÓN PERSONAL

Como ya fue indicado, ha sido un término difícil de limitar dado que hay conceptos que se consideran sinónimos. Además, tras la búsqueda y lectura de artículos, se confirma que fácilmente se puede acceder a información pero que hay que saber contrastar. Sin embargo, si la sociedad se implicase en discernir los términos, estos posiblemente serían utilizados correctamente, y viceversa; es decir, que si se utilizaran adecuadamente, la comunidad estaría mucho más instruida sobre este colectivo. Un ejemplo de esta circunstancia es que se tiende a focalizar las Altas Capacidades como Superdotación Intelectual, a pesar de que existe una gran variedad de términos e individuos dentro de las AA.CC. También es cierto que algunos de los artículos empleados distinguen las diferencias entre los conceptos y, por consiguiente, se hace un buen uso de los mismos.

Quizá sea por esta cuestión que una consecuencia de ello sea que, posiblemente, haya un menor grado de intervención con el alumnado con Altas Capacidades que con otro alumnado con necesidades educativas específicas (p. ej: TDAH, TEA,...), pudiendo ser por sesgos o desconocimiento sobre este grupo. Es decir, que se tiende a ayudar y tomar medidas necesarias con aquellos estudiantes que muestran otras dificultades y no se tiene tan en cuenta al colectivo con capacidades superiores.

Por otro lado, señalar que el peso académico que se otorga al colectivo de Altas Capacidades es mayor con respecto al resto de esferas (p. ej: emocional, social,...), habiendo diferencias de peso entre estas, pero no se debe olvidar que son personas a pesar de todo y que, por tanto, hay que tratar de potenciar la inclusión al máximo con estos estudiantes, aceptarles y no hacerles especiales, recibiendo un trato igualitario, no teniendo más tareas que los demás, etc., como se indicó en la orientación a las familias, lo que se podría conseguir si se aceptasen sus particularidades. Ligado con ello, las recomendaciones que se ofrecen a las familias suelen ser mayoritariamente de carácter genérico (p. ej: aceptarlo y tratarlo como si fuera uno más de la familia, que participe en las tareas del hogar,...), pero también se dan otras sí que son mucho más específicas (p. ej: no saturar con la tarea, ...).

Si se pone el foco en los modelos que tratan de explicar a las personas con Altas Capacidades, se puede observar que se orientan en distintos aspectos, lo cual es fundamental dado que, gracias a todos ellos, se pueden entender las AA.CC. desde distintas y válidas perspectivas, definiendo así la variedad y dificultad de limitación dentro del mundo de las AA.CC.



## LAS ALTAS CAPACIDADES Y BUENAS PRÁCTICAS

Tras la investigación de las Altas Capacidades, se ha reflexionado acerca de que la legislación, tanto a nivel estatal como autonómico sí que nombra y tiene en cuenta al colectivo, buscando que su desarrollo sea integral, de ahí que exista un gran número de centros escolares y otros recursos que impartan programas u ofrezcan recursos para que este colectivo se desarrolle lo máximo posible. En relación con ello, se podría determinar que la planificación y aplicación del proceso de detección, intervención y evaluación del alumnado con AA.CC. es completo dado que favorece una atención integral en todas las fases del mismo. Además, busca el desarrollo integral de este colectivo al igual que el del resto de estudiantes, atendiendo así a la diversidad.

Una propuesta futura como continuidad del presente trabajo podría ser crear una guía para familias que recogiese los puntos más importantes y mucho más enfocados a los hijos/as con Altas Capacidades con estrategias educativas y/u orientaciones más específicas, además de indicar colegios y asociaciones con planes específicos que favorezcan a este colectivo y su entorno.

Por último, señalar que hay que enriquecer la mirada de las personas con Altas Capacidades que tiene la sociedad empezando por la comprensión y aceptación de sus particularidades para generar una inclusión social y educativa en la comunidad, evitando así las etiquetas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AESAC - Asociación Española de Superdotación y Altas Capacidades (2021). Legislación de Aragón. *Asociación Española de Superdotación y Altas Capacidades*. Recuperado de: <https://aesac.org/superdotacion/legislacion/autonomica/aragon/>.

AESAC - Asociación Española de Superdotación y Altas Capacidades (2021). Legislación nacional sobre superdotación. *Asociación Española de Superdotación y Altas Capacidades*. Recuperado de: <https://aesac.org/superdotacion/legislacion/nacional/>.

Alía, J. F. R. (2008). La respuesta educativa al alumnado con altas capacidades desde el enfoque curricular: del plan de atención a la diversidad a las adaptaciones curriculares individuales: del plan de atención a la diversidad a las adaptaciones curriculares individuales. *Faisca: revista de altas capacidades*, 13(15), 40-49. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3539199>.

Alonso, P., Guzmán, R. y Vicente, L. (2013). Guía para las familias: orientaciones para conocer y atender al alumnado con altas capacidades. Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/11a5e694-6d28-4133-88a3-a69a58a70846>.

ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES Guía actualizada del Grupo de Trabajo de Altas Capacidades (GTAC) del Col·legi Oficial de Psicologia de Catalunya (COPC) y Grupo de Investigación en Altas Capacidades (GRAC) del Col·legi de Pedagogos de Catalunya (COPEC), (2018). Recuperado de: [https://www.copc.cat/adjuntos/adjunto\\_5988/v/GUIA%20PER%20A%20LA%20DET%20ECCI%C3%93%20I%20INTERVENCIO%C3%93%20EDUCATIVA%20EN%20ELS%20ALUMNES%20AMB%20ALTES%20CAPACITATS%20INTEL%C2%B7LECTUALS%20CASTELLANO.pdf?tm=1527500554](https://www.copc.cat/adjuntos/adjunto_5988/v/GUIA%20PER%20A%20LA%20DET%20ECCI%C3%93%20I%20INTERVENCIO%C3%93%20EDUCATIVA%20EN%20ELS%20ALUMNES%20AMB%20ALTES%20CAPACITATS%20INTEL%C2%B7LECTUALS%20CASTELLANO.pdf?tm=1527500554).

Andreu, A. (2015). Guía para profesores de alumnos con altas capacidades [4-19]. *Orientación Andújar*. Recuperado de: <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2015/01/GUIA-RAPIDA-PARA-PROFESORES-CON-ALUMNOS-CON-ALTAS-CAPACIDADES.pdf>.

## LAS ALTAS CAPACIDADES Y BUENAS PRÁCTICAS

- Aranda, A. M. (2014). Inteligencia emocional y mediación familiar. En *Inteligencia Emocional y Bienestar*, 84-97. Universidad de Zaragoza. Recuperado de: [https://www.psicoaragon.es/sites/default/files/libro\\_inteligenciareducido.pdf](https://www.psicoaragon.es/sites/default/files/libro_inteligenciareducido.pdf) .
- Baquen, E. (2015). Inteligencias múltiples en orientación vocacional para el ingreso en la educación postmedia. [Trabajo Fin de Máster]. Universidad Internacional de La Rioja, Facultad de Educación, España. Recuperado de: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3714/BAQUEN%20SANABRIA%20C%20EVANGELINA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> .
- Belda, V. (2012). Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales: Conceptualización, identificación e intervención desde el marco escolar y familiar [Trabajo Fin de Grado]. Universidad de La Rioja, Facultad de Educación, España. Recuperado de: <https://reunir.unir.net/handle/123456789/170> .
- Centro CADIS (2016). Cuestionario de detección de niños con Altas Capacidades (3 - 4 años). Recuperado de: <https://centrocadis.com/wp-content/uploads/2015/12/cuestionario-deteccion-ni%C3%B1os-altas-capacidades-3-4-a%C3%B1os.pdf> .
- Centro CADIS (2016). Cuestionario de detección de niños con Altas Capacidades (5 - 8 años). Recuperado de: <https://centrocadis.com/wp-content/uploads/2015/12/cuestionario-deteccion-ni%C3%B1os-altas-capacidades-5-8-a%C3%B1os.pdf> .
- Comes, G., Díaz, E. M.<sup>a</sup>, Luque, A. y Ortega, J. M.<sup>a</sup>. (2009). Análisis de la legislación española sobre la educación del alumnado con altas capacidades. *Escuela Abierta*, 12, 9-31. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3277694> .
- Conejeros-Solar, M. L., Gómez-Arizaga, M. P. y Donoso-Orsorio, E. (2013). Perfil docente para alumnos/as con altas capacidades. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 393-411. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4773749> .
- Consejo general de los colegios oficiales de médicos de España, Organización médica colegial, Consejo superior de expertos en altas capacidades y Fundación para la formación de la OMC. (2014). Guía científica de las Altas Capacidades. Recuperado de: <https://altascapacidadescse.org/cse/shop/Guia%20Cient%C3%ADfica%20ICP10.pdf> .

Curiel, E. (2013). La atención socioemocional del alumnado con altas capacidades intelectuales: mejora de la convivencia en el aula como prevención de problemas escolares y ruptura de falsos mitos a través de la formación del profesorado. En *Educación y Cultura de Paz en Contextos Educativos*, 378-384. Grupo Editorial Universitario (GEU Editorial). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4699118>.

Decreto 217/2000, de 19 de diciembre, del Gobierno de Aragón, de atención al alumnado con necesidades educativas especiales. *Boletín Oficial de Aragón*, 154, de 27 de diciembre de 2000, 7923-7926. Recuperado de: <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=404230802221>.

Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. *Boletín Oficial de Aragón*, 240, de 18 de diciembre de 2017, 36450-36465. Recuperado de: <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=994406845050&type=pdf>.

Diccionario de las Altas Capacidades y de la Educación Inclusiva (2021). Recuperado de: <https://altascapacidadescse.org/cse/diccionario.pdf>.

Estatutos de la Asociación Sin Límites. Asociación Aragonesa de Altas Capacidades. *Sin Límites*. Recuperado de: <https://sinlimites.altacapacidad.net/wp-content/uploads/2018/09/Estatutos-2018.doc.pdf>.

Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía (2011). La Inteligencia Emocional. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 12. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7866.pdf>.

García, J. A., Prieto, M<sup>a</sup>. D. y Bermejo, M<sup>a</sup>. R. (2000). Estrategias de aprendizaje en estudiantes más capaces. *Faisca: revista de altas capacidades*, 8, 45-53. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2168486>.

Gardner, H. (2001). Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. *Fondo de Cultura Económica*. Colombia. Recuperado de:

## LAS ALTAS CAPACIDADES Y BUENAS PRÁCTICAS

<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/593/1/Estructura%20de%20la%20mente.%20teoria%20de%20las%20Inteligencias%20multiples.pdf> .

Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Recuperado de: [http://www.materialestic.es/transicion/apuntes/Gardner,Howard-inteligencias.multiples,la.teoria.en.la.practica\(intro\).pdf](http://www.materialestic.es/transicion/apuntes/Gardner,Howard-inteligencias.multiples,la.teoria.en.la.practica(intro).pdf) .

Genovard, C., Gotzens, C., Badia, M<sup>a</sup>. del Mar. y Dezcallar, M<sup>a</sup>., T. (2010). Los profesores de alumnos con altas habilidades. *REIFOP: Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 21-31. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3163438.pdf> .

Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con sobredotación intelectual (2001). Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. Recuperado de: [http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/11700123/helvia/sitio/upload/Guia\\_para\\_la\\_atencion\\_educativa\\_al\\_alumnado\\_con\\_sobredotacion\\_intelectual.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/11700123/helvia/sitio/upload/Guia_para_la_atencion_educativa_al_alumnado_con_sobredotacion_intelectual.pdf) .

Guía sobre buenas prácticas docentes para el desarrollo en el aula de las competencias básicas del alumnado (2012). Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Recuperado de: <https://iesbecquer.com/images/departamentos/documentos/GuiaSobreBuenasPracticasDocentes.pdf> .

Lapalma, F. (2001). ¿Qué es eso que llamamos Inteligencia? La Teoría de las Inteligencias Múltiples y la Educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 1-6. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6435599> .

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 3-64. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>.

López, A. M. y Moya, A. (2011). Conceptos generales del alumno con altas capacidades. En *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 1-33). Fundación SM. Recuperado de: <http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application/pdf&blobheadername1=Content->

[Disposition&blobheadervalue1=filename%3D2012\\_libro+altas+capacidades.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1310974587905&ssbinary=true](#) .

López, B., Betrán, M<sup>a</sup>. T., López, B., y Chicharro, D. (2000). Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades. Ministerio de Educación y Cultura. Recuperado de: [https://superdotadosperu.info/wp-content/uploads/2016/10/Alumnos\\_precoces\\_superdotados\\_y\\_de\\_altas\\_capacidades.pdf](https://superdotadosperu.info/wp-content/uploads/2016/10/Alumnos_precoces_superdotados_y_de_altas_capacidades.pdf) .

López, O., García, J. A., Prieto, M<sup>a</sup>. D. y Ferrándiz, C. (2000). Procedimiento de evaluación de la creatividad de niños superdotados. *Faisca: revista de altas capacidades*, 8, 29-44. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/FAIS/article/download/FAIS0000110029A/7854> .

Martínez, M. y Guirado, A. (2010). Alumnado con altas capacidades intelectuales. 1-76. Barcelona: Graó. Recuperado de: [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=wRXt8vanXCcC&oi=fnd&pg=PA11&dq=altas+capacidades&ots=ErNCBUdUhi&sig=zOR3JS\\_1J8UJxiNAPAdToKPgec0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=wRXt8vanXCcC&oi=fnd&pg=PA11&dq=altas+capacidades&ots=ErNCBUdUhi&sig=zOR3JS_1J8UJxiNAPAdToKPgec0#v=onepage&q&f=false) .

Martínez, M.<sup>a</sup>. C., Padilla, D., Rodríguez, C. R., López-Liria, R., Lucas, F., y Zapata, A. (2009). Las altas capacidades: los mitos y la realidad propuesta por alumnos de magisterio. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 193-201. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832322021.pdf> .

Nadal, B. (2015). Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), 121-136. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5446538> .

ORDEN de 14 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. *Boletín Oficial del Estado*, 47, de 23 de febrero de 1996, 6918-6922. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/1996/02/23/pdfs/A06918-06922.pdf>.

## LAS ALTAS CAPACIDADES Y BUENAS PRÁCTICAS

ORDEN ECD/1400/2018, 28 de agosto, por la que se autoriza la continuación del Programa de “Desarrollo de Capacidades” y se convoca a los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón para participar en dicho programa durante el curso 2018/2019. *Boletín Oficial de Aragón*, 170, de 3 de mayo de 2018, 29473-29488. Recuperado de: [https://educa.aragon.es/documents/20126/825779/ORDEN+DESARROLLO+CAPACIDADES+CURSO+18\\_19.pdf/add55c62-9da0-fc3e-3019-1171f95a970c?t=1591706034064](https://educa.aragon.es/documents/20126/825779/ORDEN+DESARROLLO+CAPACIDADES+CURSO+18_19.pdf/add55c62-9da0-fc3e-3019-1171f95a970c?t=1591706034064).

ORDEN de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se regula la acción educativa para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de discapacidad física, psíquica o sensorial o como consecuencia de una sobredotación intelectual. *Boletín Oficial del Aragón*, 80, de 6 de julio de 2001, 5196-5201. Recuperado de: <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=410236771515>.

Quílez, A. y Lozano, R. (2020). Modelos de inteligencia y altas capacidades: una revisión descriptiva y comparativa. *Enseñanza & Teaching*, 38, 1-2020, 69-85. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7672952>.

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. *Boletín Oficial del Estado*, 131, de 2 de junio de 1995, 16179-16185. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/1995/06/02/pdfs/A16179-16185.pdf>.

Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente. *Boletín Oficial del Estado*, 182, de 31 de julio de 2003, 29781-29783. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2003/07/31/pdfs/A29781-29783.pdf>.

Resolución de 3 de septiembre de 2001, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre las unidades específicas en centros de educación infantil y primaria para la atención educativa a alumnos con necesidades educativas especiales. *Boletín Oficial de Aragón*, 111, de 19 de septiembre de 2001, 7136-7137.

Recuperado de: <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=419705935856>.

Resolución de 29 de octubre de 2007, de la Dirección General de Política Educativa del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se autoriza la aplicación con carácter experimental del Programa de Desarrollo de Capacidades y dictan instrucciones para su desarrollo en centros públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de Aragón. Gobierno de Aragón. Recuperado de: [http://www.educaragon.org/files/RESOL\\_CAPACIDADES\\_29102007.pdf](http://www.educaragon.org/files/RESOL_CAPACIDADES_29102007.pdf).

Talento y Altas Capacidades. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/mc/neurociencia-educativa/plan/ejes/talento-aacc.html>.

Pérez, J., Borges, Á., & Rodríguez, E. (2017). Conocimientos y Mitos sobre Altas Capacidades. *Talincrea: Revista Talento, Inteligencia y Creatividad*, 4(1), 40-51. Recuperado de: [https://www.cucs.udg.mx/talineng/sites/default/files/adjuntos/03\\_06/06\\_Conocimientos.pdf](https://www.cucs.udg.mx/talineng/sites/default/files/adjuntos/03_06/06_Conocimientos.pdf).

Vázquez-Dodero, I. B. (2015). Niños y niñas con Altas Capacidades Intelectuales. Pautas para padres y madres de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos, CEAPA. *Orientación Andújar*. Recuperado de: <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2015/10/Pautas-para-padres-y-madres-NI%C3%91OS-Y-NI%C3%91AS-CON-ALTAS-CAPACIDADES-INTELECTUALES.pdf>.



## ANEXOS

**Anexo A.** Tabla 1 completa: tipos de talentos.

TALENTOS	CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO
<b>Talento académico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidades muy destacables para el aprendizaje.</li> <li>- Ritmo de aprendizaje muy rápido.</li> <li>- Manejan gran cantidad de información.</li> <li>- Enorme curiosidad por adquirir conocimientos.</li> <li>- Resultados excelentes en la escuela.</li> <li>- No muestran características del perfil del alumnado superdotado.</li> </ul>
<b>Talento artístico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidad extraordinaria en las artes: pintura, dibujo, modelado, etc.</li> <li>- Disfrutan y dedican mucho tiempo a esas actividades.</li> <li>- Se muestran desde edades tempranas.</li> <li>- Resultados escolares intermedios.</li> </ul>
<b>Talento creativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crean diversas ideas acerca de un tema.</li> <li>- Ideas y producciones suelen ser singulares y poco comunes.</li> <li>- Descubren gran cantidad y diversidad de soluciones frente a los problemas, y a veces les es difícil seguir un proceso lógico para seleccionar la más acertada.</li> <li>- Suelen tener bastante aceptación por parte de sus iguales, debido a su diversión y originalidad.</li> <li>- Bien integrados en su grupo.</li> <li>- Gran sentido del humor.</li> <li>- Son bromistas además de lúdicos y juguetones.</li> <li>- Rendimiento escolar no siempre satisfactorio; ante la rigidez en los planteamientos educativos, pueden llegar a mostrar actitudes negativas ante todo lo que suponga lo escolar.</li> </ul>
<b>Talento matemático</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sobresalen en el razonamiento lógicoanalítico y formas de pensamiento espacial y visual.</li> <li>- Habilidad extraordinaria en el aprendizaje de matemáticas (p. ej: resolución de problemas, operaciones de cálculo, etc.).</li> <li>- Rendimiento escolar superior en el área matemática.</li> <li>- Pueden destacar únicamente en este área y no en el resto.</li> </ul>
<b>Talento motriz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Destacables aptitudes físicas (coordinación de movimientos, agilidad, etc.).</li> <li>- Sus habilidades más particulares aparecen en los deportes, las danzas o el ballet, por ejemplo.</li> </ul>
<b>Talento musical</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Excelente capacidad para aprender música.</li> </ul>

- Manifiestan atención y gusto por la música, además de intensa y fina percepción musical.
- Pueden reproducir con exactitud melodías y canciones desde edad temprana.
- Capacidad de tocar instrumentos de teclado sin previo aprendizaje.
- Rendimiento escolar variable (en concordancia con el de matemáticas).

#### **Talento social**

- Sobresalen de forma excepcional en habilidades de interacción social.
- Influyentes sobre el grupo y buscan ayuda en ellos, llegando a ser los líderes (capacidad que puede presentarse en edades tempranas).
- Organizan las tareas y los juegos.
- Capacidad de hacerse cargo de responsabilidades inesperadas para su edad.
- Rendimiento escolar normal o bueno, sin sobresalir en áreas concretas.

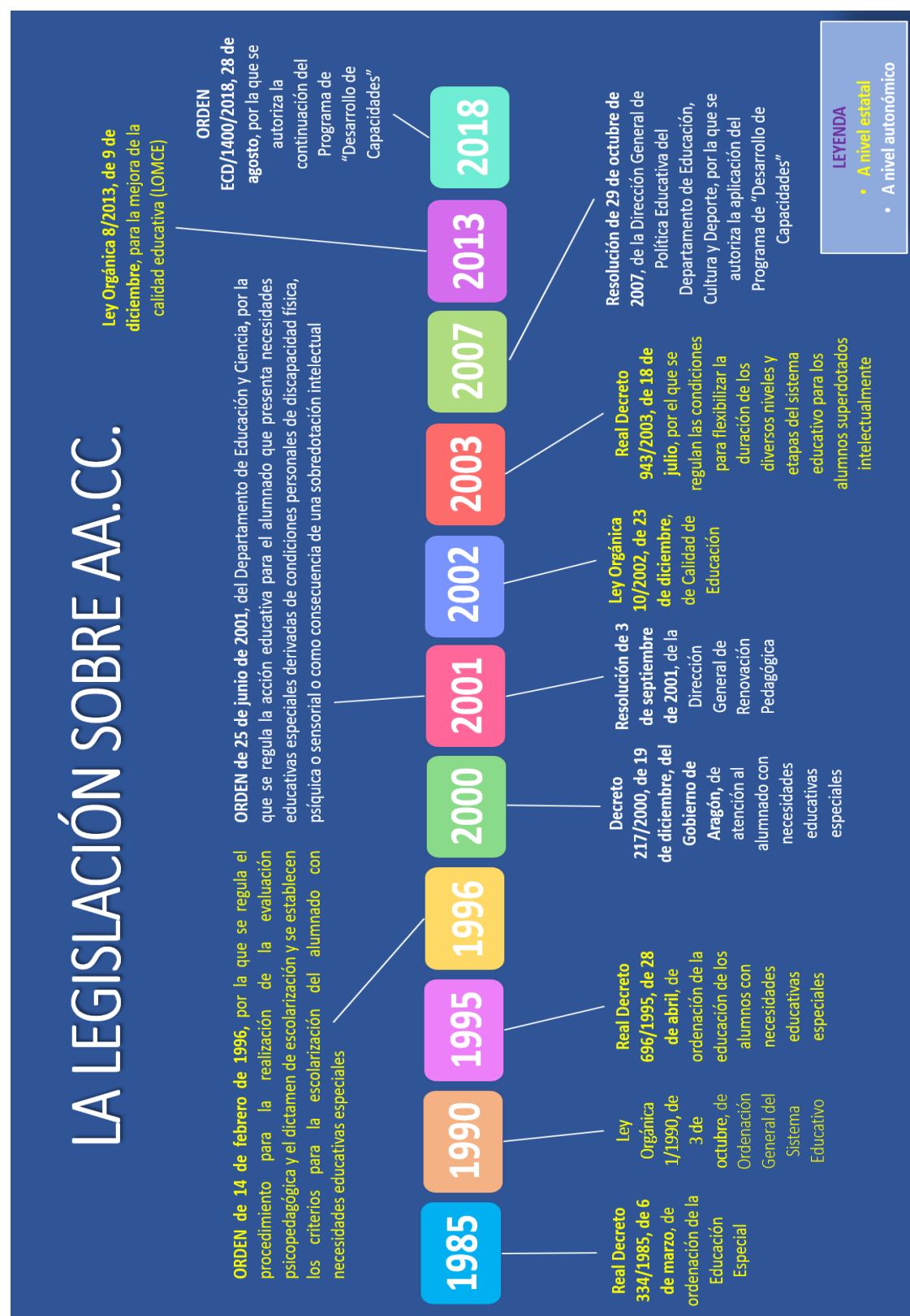
#### **Talento verbal**

- Sobresalen en habilidades y aptitudes intelectuales como: fluidez expresiva, capacidad de comprensión, dominio del vocabulario, aprendizaje de la lectura y la escritura, etc.
- Si se interesan por la literatura, la historia o las ciencias, pueden llegar a dominarlas en gran medida.
- Rendimiento general bueno a excepción de las áreas de artística y matemática.

---

Fuente: elaboración propia a partir de Castelló y Martínez (1999) citado en López y Moya (2011)

**Anexo B.** Línea temporal de la legislación sobre Altas Capacidades.



**Anexo C.** Tabla 3 completa: las características del alumnado con Altas Capacidades según varios autores.

<b>ESFERA EMOCIONAL</b>	
<b>Características</b>	<b>Fuentes</b>
Hipersensibilidad emocional y a los estímulos (ruido, tacto,...), necesitando apoyo emocional. Gran consistencia con respecto a sí mismos y a los demás, a las cuestiones morales y a los problemas del mundo.	Clark (1992) y Seago (1974) en GTAC y GRAC (2018); Curiel (2013); López y Moya (2011).
Muy intensos y conscientes de sus emociones, presentando dificultades en su gestión.	Clark (1992) y Seago (1974) en GTAC y GRAC (2018); Guía Científica de las Altas Capacidades (2014).
Pluralidad de intereses con niveles similares a niños de más edad, incluso en temas complejos.	Curiel (2013); Guía Científica de las Altas Capacidades (2014).
Requieren motivación por su gran e insaciable curiosidad.	Treffinger y Feldhusen (1996, en GTAC y GRAC, 2018); Clark (1992) y Seago (1974) en GTAC y GRAC (2018); Curiel (2013); Guía Científica de las Altas Capacidades (2014).
Optan por tareas novedosas frente a las repetitivas y rutinarias.	Curiel (2013).
Sentido firme de la justicia, valores morales y preocupaciones propias de más edad.	Clark (1992) y Seago (1974) en GTAC y GRAC (2018).
Prefieren la compañía de personas de más edad.	Curiel (2013).
Confían en su capacidad en el trabajo individual.	Curiel (2013).
<b>ESFERA DEL LENGUAJE</b>	
<b>Características</b>	<b>Fuentes</b>
Vocabulario amplio y avanzado para su edad que incorporan al lenguaje oral, empleándolo de una manera compleja en sus estructuras lingüística.	López y Moya (2011); Curiel (2013).
Emplean la habilidad verbal con el fin de manipular, ofender o desafiar.	Clark (1992) y Seago (1974) en GTAC y GRAC (2018).
Lenguaje fluido.	Curiel (2013).
Gran capacidad verbal. Narran vivencias e historias con mucho detalle.	Curiel (2013); Clark (1992) y Seago (1974) en GTAC y GRAC (2018).
Adquisición temprana del lenguaje.	Guía Científica de las Altas Capacidades (2014).
<b>ESFERA DEL APRENDIZAJE</b>	
<b>Características</b>	<b>Fuentes</b>

## LAS ALTAS CAPACIDADES Y BUENAS PRÁCTICAS

Adquieren fácil y rápido nuevos aprendizajes y más cuando están interesados en algo.	López y Moya (2011); Clark (1992) y Seago (1974) en GTAC y GRAC (2018).
Elaboran generalizaciones y principios mediante la transferencia de aprendizajes.	López y Moya (2011).
Interés profundo y, en ocasiones, apasionado en algún área de investigación intelectual.	López y Moya (2011).
Disfrutan elaborando y buscando nuevas formas para realizar algo.	Curiel (2013).
Aplican lo aprendido en un contexto en distintas situaciones.	Curiel (2013).

### ESFERA COGNITIVA

#### PENSAMIENTO, RAZONAMIENTO Y COMPRENSIÓN

Características	Fuentes
Destreza para resolver problemas por encima de la media. Emplean éstas junto al conocimiento adquirido de cara a solucionar problemas complejos tanto teóricos como prácticos. Entienden de manera singular ideas abstractas y complejas.	López y Moya (2011).
Gran capacidad de imaginación y fantasía, incluyendo la elaboración mental de problemas inconcebibles.	Clark (1992) y Seago (1974) en GTAC y GRAC (2018); Guía Científica de las Altas Capacidades (2014).
Extraordinaria memoria a largo plazo.	Guía Científica de las Altas Capacidades (2014).
Demandan y manejan gran cantidad de información además de retenerla y exponerla rápidamente.	Curiel (2013).
Se cuestionan y hacen preguntas inusuales y perspicaces, acerca de temas como la justicia, los valores, la moralidad y el medio ambiente.	Curiel (2013); Guía Científica de las Altas Capacidades (2014).
Manejan notablemente ideas y símbolos abstractos (percepción y manejo de las relaciones entre sucesos, ideas y/o personas).	López y Moya (2011).
Nivel de activación mental alto.	Clark (1992) y Seago (1974) en GTAC y GRAC (2018).
Gran capacidad de concentración, ignorando su entorno cuando están ocupados.	Clark (1992) y Seago (1974) en GTAC y GRAC (2018); Curiel (2013).
Les puede costar priorizar la relevancia objetiva por encima del interés y desatender aspectos que no les llaman la atención.	Clark (1992) y Seago (1974) en GTAC y GRAC (2018).
Gran capacidad de observación, análisis y extracción de información del entorno	Clark (1992) y Seago (1974) en GTAC y GRAC (2018).

Atención muy radicalmente dependiente del interés hacia las tareas.	Clark (1992) y Seagoe (1974) en GTAC y GRAC (2018).
Adquisición temprana de habilidades de razonamiento.	Guía Científica de las Altas Capacidades (2014).
Comprensión intuitiva y rápida de los conceptos.	Guía Científica de las Altas Capacidades (2014).
Planteamiento valiente de nuevas formas de pensar.	Guía Científica de las Altas Capacidades (2014).
Forma de pensamiento independiente.	Curiel (2013).
Gran habilidad para abstraer, conceptualizar, sintetizar y relacionar conceptos.	Curiel (2013); Guía Científica de las Altas Capacidades (2014).
Talento para un área (dibujo, lectura, música,...).	Guía Científica de las Altas Capacidades (2014).
Comportamiento profundamente creativo en la producción de objetos, ideas y soluciones.	López y Moya (2011).

### ESFERA SOCIAL Y CUALIDADES

Características	Fuentes
Tendencia a ser muy autocríticos, aspirando a altos niveles de rendimiento para sobresalir. También son críticos con los demás.	López y Moya (2011); Curiel (2013).
Dudan sobre las pautas establecidas. Pueden ser intolerantes y rígidos ante perspectivas diferentes a la propia.	Clark (1992) y Seagoe (1974) en GTAC y GRAC (2018).
Posible aislamiento social, sensación de soledad e incompreensión si no están con iguales, incluso buscan pasar desapercibidos.	Clark (1992) y Seagoe (1974) en GTAC y GRAC (2018).
Son perseverantes (cuando están interesados en algo, no abandonan ante el primer obstáculo), además de perfeccionistas, meticulosos y observadores.	Curiel (2013); López y Moya (2011); Clark (1992) y Seagoe (1974) en GTAC y GRAC (2018).
Agudo y avanzado sentido del humor para su edad. Pueden emplearlo para atacar a los demás y si este no es entendido puede confundirlos.	Clark (1992) y Seagoe (1974) en GTAC y GRAC (2018); Guía Científica de las Altas Capacidades (2014).
Iniciativa para seguir proyectos ajenos. Posible desarrollo de aficiones de propia elección.	López y Moya (2011).
Posibles dificultades para conciliar el sueño, incluso relajarse.	Clark (1992) y Seagoe (1974) en GTAC y GRAC (2018).
Pueden llegar a agotar por su necesidad de comprender profundamente e incluso mostrarse prepotentes por un dominio de conocimiento general.	Clark (1992) y Seagoe (1974) en GTAC y GRAC (2018).

## LAS ALTAS CAPACIDADES Y BUENAS PRÁCTICAS

Sensación de “ser diferentes”.	Clark (1992) y Seagoe (1974) en GTAC y GRAC (2018).
Interés por los compañeros y las relaciones sociales.	Guía Científica de las Altas Capacidades (2014).
Enérgicos y activos, manteniendo periodos de grandes esfuerzos.	Curiel (2013).
Se molestan cuando ven que otros no actúan según sus valores morales e incluso ser intransigentes cuando éstos se violan.	Clark (1992) y Seagoe (1974) en GTAC y GRAC (2018).
Nivel conversacional similar al de niños de mayor edad.	Guía Científica de las Altas Capacidades (2014).
Compromiso frente a sus objetivos.	Clark (1992) y Seagoe (1974) en GTAC y GRAC (2018).

### ESFERA DE AUTONOMÍA

Características	Fuentes
Prefieren el trabajo individualizado	Curiel (2013).
Aprendizaje autodirigido excepcional, aunque únicamente en actividades extraescolares. Aprenden casi sin ayuda o de manera autónoma, ejecutando tareas difíciles para su edad.	López y Moya (2011); Curiel (2013).
Independencia de pensamiento (tendencia a la no conformidad).	López y Moya (2011).
Los problemas son desafíos y les gusta resolverlos aportando soluciones propias.	Curiel (2013).
Independientes e inconformistas frente a la opinión de convenciones y normas del medio.	Clark (1992) y Seagoe (1974) en GTAC y GRAC (2018).
Intereses similares a los niños de mayor edad.	Guía Científica de las Altas Capacidades (2014).
Se pueden aburrir fácilmente y manifestar dificultades en la tolerancia de la monotonía, el ritmo lento de aprendizaje y/o la repetición.	Clark (1992) y Seagoe (1974) en GTAC y GRAC (2018).
Posible imposición de metas altas que les acaban generando decepción o evitación de actividades con posible fracaso.	Clark (1992) y Seagoe (1974) en GTAC y GRAC (2018).
Vulnerables al rechazo, la crítica o el fracaso.	Clark (1992) y Seagoe (1974) en GTAC y GRAC (2018).
Posible intolerancia con las debilidades humanas.	López y Moya (2011).
Gran capacidad de entretenimiento autónomo.	Clark (1992) y Seagoe (1974) en GTAC y GRAC (2018).
Posible no necesidad de los demás, ya que es menos estimulante que su mundo interior o cierta asfixia si no disponen de oportunidades creativas y flexibles a su alcance.	Clark (1992) y Seagoe (1974) en GTAC y GRAC (2018).

Aprenden a leer muy tempranamente con  
poca o ninguna ayuda.

Curiel (2013).

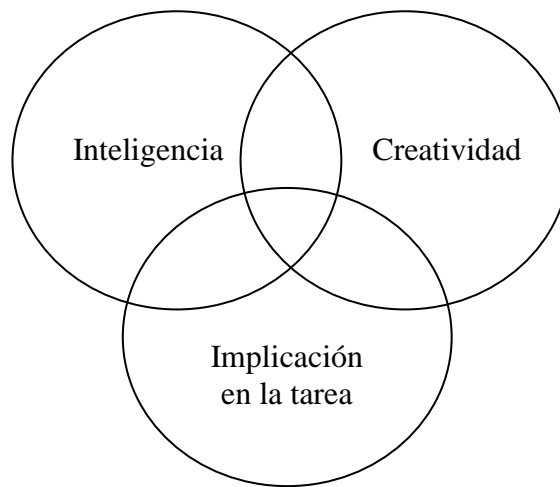
---

Fuente: elaboración propia.



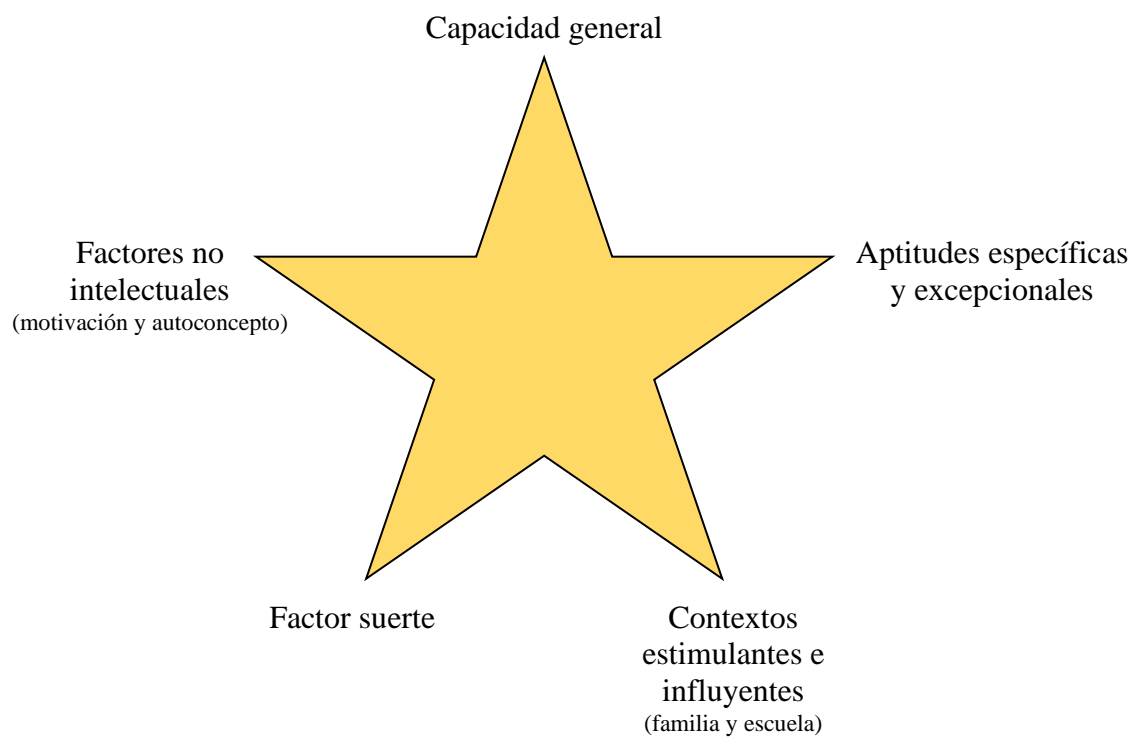
## LAS ALTAS CAPACIDADES Y BUENAS PRÁCTICAS

**Anexo D.** Representación gráfica de la teoría de los Tres Anillos de Renzulli.



Fuente: elaboración propia.

**Anexo E.** Representación gráfica del modelo de Tannenbaum en forma de estrella.



Fuente: elaboración propia.